



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ

ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Γνωστικό ύφος , στρατηγικές μάθησης και οι σχέσεις τους με την επίδοση στην Αγγλική γλώσσα από μαθητές δημοτικού»

« Cognitive style, study strategies and the correlation with the school performance in English language of elementary students»

ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΚΑΚΑΡΟΥΔΗ ΘΕΟΔΩΡΑ

ΑΕΜ: 3127

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΣΤΕΦΑΝΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ ΕΥΘΑΛΙΑ

2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Abstract	6
Ευχαριστίες.....	3
1. Εισαγωγή.....	8
2. Θεωρητικό υπόβαθρο	9
2.1 Γνωστικό ύφος και ακαδημαϊκή επίδοση	9
2.1.1.Γνωστικό ύφος	14
2.1.2 Ο ρόλος του γνωστικού ύφους στην ακαδημαϊκή επίδοση	17
2.2 Στρατηγικές μάθησης και ακαδημαϊκή επίδοση.....	22
2.2.1.Στρατηγικές μάθησης	28
2.2.2.Ο ρόλος των στρατηγικών μάθησης στην ακαδημαϊκή επίδοση.....	31
2.2.3. Γνωστικό ύφος και στρατηγικές μάθησης και η αλληλεπίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση.....	35
2.2.4Η σχέση ηλικίας και φύλου στην ακαδημαϊκή επίδοση	40
2.2.5.Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις	44
3. Μέθοδος	45
3.1 Συμμετέχοντες	45
3.2 Ερευνητικά εργαλεία.....	45
3.2.1. Γνωστικό ύφος	45
3.2.2.Στρατηγικές μελέτης	46
3.2.3. Σχολική επίδοση	46
3.3 Διαδικασία	47
4.Αποτελέσματα	47
4.1 Στρατηγικές μελέτης και σχολική επίδοση.....	47
4.2. Γνωστικό ύφος και σχολική επίδοση.....	51
4.3 Οι σχέσεις μεταξύ στρατηγικών μελέτης και σχολικής επίδοσης.....	55
5. Συζήτηση.....	61
5.1 Στρατηγικές μελέτης και σχολική επίδοση.....	61
5.2 Γνωστικό ύφος και σχολική επίδοση.....	64
5.3. Οι σχέσεις του γνωστικού ύφους με τις στρατηγικές μελέτης στη σχολική επίδοση.....	66
5.4.Περιορισμοί και μελλοντικές προτάσεις.....	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	74

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μια συλλογική προσπάθεια και δε θα μπορούσα να μην αναφερθώ σε όλα τα άτομα που συμμετείχαν με ενεργό τρόπο.

Πρώτα από όλα , θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και την αδερφή μου, για τη ψυχολογική τους υποστήριξη και πρακτική βοήθεια τους, κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας.

Έπειτα, ένα μεγάλο ευχαριστώ στη κα. Στεφάνου, για την υποστήριξη, καθοδήγηση και εμπιστοσύνη που μου έδειξε όλο αυτό το διάστημα, παραχωρώντας ακόμα και προσωπικό χρόνο για την ενασχόληση της με την ερευνητική εργασία.

Δε θα μπορούσα να μην αναφερθώ και να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες που ήθελαν να συμμετέχουν στην έρευνα, τους γονείς των μαθητών για την εμπιστοσύνη τους και τη συγκατάθεση τους , τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς για τη συγκινητική βοήθεια τους προκειμένου να επιτευχθεί η συλλογή του δείγματος και για τη παραχώρηση διδακτικών ωρών από το πρόγραμμα τους.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει α) το γνωστικό ύψος των μαθητών , τις στρατηγικές μάθησης που αναφέρουν οι ίδιοι ότι χρησιμοποιούν κατά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας ως δεύτερη ξένη γλώσσα και στην επίδοση της καθουτής γλώσσας και β) τη σχέση του γνωστικού ύψους, στρατηγικών μάθησης με την ακαδημαϊκή τους επίδοση όσον αφορά προφορική/γραφτή κατανόηση και προφορική/γραφτή έκφραση της Αγγλικής γλώσσας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά την διάρκεια, της άνοιξης, του σχολικού έτους 2018-2019.

Το δείγμα αποτελούταν από μαθητές δημοτικού της τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού. Οι συνολικοί συμμετέχοντες ήταν 103 , πιο συγκεκριμένα έλαβαν μέρος 47 αγόρια και 56 κορίτσια , οι οποίοι προήλθαν με τυχαία δειγματοληψία από τρία σχολεία πόλεων Θεσσαλονίκης και κωμοπόλεις του νομού Θεσσαλονίκης. Τέλος, οι μαθητές αντιπροσώπευαν ποίκιλλα κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα .

Οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται ότι είχαν γονείς που αποφοίτησαν από προπτυχιακό επίπεδο σπουδών, έπειτα η αμέσως επόμενη μεγαλύτερη κατηγορία είναι η αποφοίτηση από το λύκειο, η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στην απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος , έπειτα η αποφοίτηση από το γυμνάσιο, η απόκτηση διδακτορικού διπλώματος και τέλος η αποφοίτηση από το δημοτικό.

Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες συμπλήρωσαν για το γνωστικό ύψος την κλίμακα Learning Style Questionnaire (2002, Ehrman&Leaver), την κλίμακα Language Learning (SILL, Version 7.0, Oxford, 1989), και ένα σύνολο ερωτήσεων για τα προσωπικά/δημογραφικά τους στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, τάξη, τμήμα , επάγγελμα και σπουδές του πατέρα και μητέρας.

Το Learning Style Questionnaire (2002, Ehrman&Leaver) αποτελούταν από μια κλίμακα 9 διαβαθμίσεων , η οποία μπορούσε να μετρήσει αν ο μαθητής ή μαθήτρια κατατασσόταν στο γνωστικό ύψος ανακλαστικό/παρορμητικό, οξισωτισμός /οξείς, συνθετικό/αναλυτικό, την ευαισθησία πεδίου/ μη ευαισθησία πεδίου , εξάρτηση / μη εξάρτηση από το πεδίο , επαγωγικό/απαγωγικό, σειριακό/ μη σειριακό, σφαρικό/ειδικό, πρακτικό/θεωρητικό και ψηφιακό/αναλογικό.

Το Language Learning (SILL, Version 7.0, Oxford, 1989), αποτελούταν από μια κλίμακα με 5 διαβαθμίσεις, η οποία ήταν ικανή να μετρήσει κατά πόσο ο μαθητής χρησιμοποιούσε τις μεταγνωστικές στρατηγικές, τις γνωστικές στρατηγικές, στρατηγικές κοινωνικής εκμάθησης, διαχείριση συναισθημάτων και επανόρθωση χαμένης γνώσης.

Ακόμα , ο/η εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας αξιολόγησε την επίδοση των μαθητών ξεχωριστά όσον αφορά τη γραπτή/προφορική κατανόηση και γραπτή/προφορική έκφραση με βάση τη κλίμακα likert από το 1 έως το 5.

Όσον αφορά τα πιο κύρια συμπεράσματα οι μαθητές με την εκτιμώμενη υψηλή εκμάθηση/απόκτηση της Αγγλικής γλώσσας , συγκρινόμενοι με τους μαθητές με την εκτιμώμενη χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάστηκε ότι εφαρμόζουν συχνότερα τις μεταγνωστικές στρατηγικές και τις γνωστικές στρατηγικές. Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση φάνηκε ότι χρησιμοποιούσαν τις κοινωνικές στρατηγικές

εκμάθησης σε συχνότερο βαθμό, ενώ παρουσίασαν χαμηλότερη βαθμολογία στις μεταγνωστικές στρατηγικές και κατέταξαν τις γνωστικές στρατηγικές τελευταίες.

Ακόμη, οι πρώτοι συγκριτικά με τους δεύτερους παρουσιάστηκε ότι επέλεξαν το ανακλαστικό, επαγωγικό, πρακτικό γνωστικό ύφος, ενώ οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση φάνηκε ότι επέλεξαν το παρορμητικό, θεωρητικό, απαγωγικό.

Βρέθηκε, ακόμη ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση παρουσιάζουν συσχετίσεις που συνδέουν τη μεταγνώση με γνωστικά ύφη όπως εξισωτισμό, ψηφιακό, ανακλαστικό και συνθετικό, αναδεικνύοντας τη σημασία των μεταγνωστικών ικανοτήτων ως κοινό παρονομαστή. Δηλαδή, εφόσον υπάρχουν οι μεταγνωστικές ικανότητες, και χρησιμοποιούνται με σωστό τρόπο, (όπως στην αυτό-ρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου) για να επιτύχει το στόχο του όπως αναφέρεται από τη Penuela, (2018), ίσως υπερισχύει σε σύγκριση με την ύπαρξη των γνωστικών υφών. Δηλαδή, δεν έχει σημασία τόσο το γνωστικό ύφος αλλά η ύπαρξη της μεταγνώσης.

Τέλος, η σχολική επίδοση στους μαθητές με καλή σχολική επίδοση είχε σημαντική συσχέτιση με το ανακλαστικό, επαγωγικό και πρακτικό γνωστικό ύφος, επηρεάζοντας τη σχολική τους επίδοση. Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση παρουσίασαν συσχέτιση με το παρορμητικό γνωστικό ύφος.

Συνοψίζοντας, η βιβλιογραφία επιβεβαιώθηκε σε σημαντικό βαθμό, καθώς οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση επέλεξαν στρατηγικές μεταγνώσης και γνωστικές στρατηγικές σε υψηλότερο βαθμό από ότι οι μαθητές με χαμηλή, ενώ φαίνεται οι τελευταίοι να προτιμούν τις κοινωνικές στρατηγικές. Τέλος, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση παρουσιάστηκε ότι προτίμησαν το ανακλαστικό και επαγωγικό γνωστικό ύφος, ενώ οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση το παρορμητικό, θεωρητικό και απαγωγικό.

Λέξεις κλειδιά : Γνωστικό ύφος, στρατηγικές μελέτης, εκμάθηση αγγλικής γλώσσας

ABSTRACT

This research aimed to present a) the cognitive style, study strategies that the participants choose to use so as to achieve the results that they aim at English language performance and b) the correlation between those two factors in the school performance of the Greek students, who attend the Greek public primary school in fields as speaking/writing/reading comprehension and oral comprehension, in English. The sample was collected in the Spring of the school year 2018-2019.

The sample was composed of students of the Greek primary school, who attend classes of 4th grade, 5th grade and 6th grade. The participants were from 3 different schools of Thessaloniki, in the outskirts and downtown. The total number of participants were 103, having among them 47 males and 56 females. The sample was chosen by luck and the pupils derived from a variety of socio-economic status.

The majority of the students answered that their parents were graduates from an undergraduate program, the second most chosen category was graduation from high school, the 3rd most high ranked answer was graduation from a master program, then graduation from junior high school, graduation from PhD program and at last graduation from primary school.

In order that we could research the cognitive style of the students, each participant answered the Learning Style Questionnaire (2002, Ehrman&Leaver), and the Language Learning Questionnaire (SILL, Version 7.0, Oxford, 1989). Also, they answered some personal/demographic questions, as regard as their gender, age, class, job title and education of their parents.

This questionnaire was composed of an 9 Likert scale, as regard as the cognitive style that each of the participants use as impulsive/reflective, linear/non linear, synthetic/analytical, global/particular, analog/digital, field dependent/field independent, field sensitive/field insensitive, leverer/sharpener, concrete/abstract, random/sequential and at last, inductive/deductive.

The Language Learning Questionnaire (SILL, Version 7.0, Oxford, 1989), was composed of a 5 Likert scale, as regard as metacognition strategies, cognitive strategies, social strategies, emotional management and restoration of lost knowledge.

In order that we could research the correlation between the cognitive style and study strategies that each participant use, so as to study the English language, the teacher of each class that participated had to assess the school performance of each student in fields as speaking, writing, reading and listening. This assessment was based on a Likert scale form, having as a choice the scale from 1 to 5.

The students that were assessed as high achievers in English language acquisition

used much more metacognitive strategies and cognitive strategies in comparison to the low achievers, who answered that preferred the social strategies and ranked the metacognitive and cognitive strategies much lower.

Furthermore, the low achievers presented a preference for the impulsive , abstract and inductive cognitive style. On the other hand , the other team of students answered that prefer the concrete, deductive and reflective cognitive style.

There found to be a significant correlation between the high achievers as regard as the metacognition and cognitive styles such as reflective, digital , synthetic and sharpeners. In other words, the metacognition has an important role on the school performance.

At last, school performance in high achievers had a significant correlation to the concrete, deductive, and reflective cognitive style , affecting their school performance. On the other hand, low achievers seemed to have a correlation to the impulsive cognitive style on their school performance.

In conclusion , the results of this research have confirmed the majority of other researches that refer to the high achievers as students, who use much more the metacognition and cognitive strategies, while being reflective and deductive learners.

Key words: Cognitive style, learning strategies, Acquisition Of Language

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση. Η τελευταία ορίζεται ως η επιτυχία ενός μαθησιακού στόχου από τον εκάστοτε μαθητή. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος υπάρχει ένας αριθμός ικανοτήτων και δεξιοτήτων, τις οποίες ο μαθητής ανεξαρτήτου ηλικίας πρέπει να διαμορφώσει, να κατανοήσει και να εφαρμόσει (efklides , 2011).

Αυτές οι δεξιότητες αναφέρονται στις γνωστικές ικανότητες του κάθε μαθητή , τις μεταγνωστικές του δεξιότητες , κίνητρα , θυμικό και θέληση (efklides , 2011).

Στο πλαίσιο αυτό γίνεται η προσπάθεια να κατανοηθούν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους παράγοντες κινήτρων , στρατηγικών μάθησης, γνωστικού ύφους και επίδοσης. Πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να αναλύσουν και να κατανοήσουν αυτό το φαινόμενο , όπως ο Willing , Chamot, A.U. , O'Malley , Riding , Naiman.

Το γνωστικό ύφος , έχει λάβει αρκετά μεγάλες διαστάσεις στις ερευνητικές εργασίες, παγκοσμίως. Συνεπώς , δημιουργώντας αυτήν την έρευνα στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό στην Ελλάδα , θα μπορέσει να συμβάλει ενημερωτικά στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων , όσον αφορά την επιρροή του στην σχολική επίδοση της αγγλικής γλώσσας .

Όμως, οι περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα αν και επικεντρώνονται στις στρατηγικές μάθησης και το γνωστικό ύφος, πολύ λίγες στοχεύουν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει στο να αναδειχθούν οι στρατηγικές και το γνωστικό ύφος που σχετίζονται με την όσο το δυνατόν καλύτερη απόκτηση των ξένων γλωσσών από την ηλικιακή ομάδα των μαθητών του ελληνικού δημόσιου δημοτικού.

Επιπροσθέτως , το γεγονός ότι η παρούσα ερευνητική εργασία εστιάζει αποκλειστικά σε μαθητές δημοτικού , θα σηματοδοτήσει αν έχουν ανακαλύψει τόσο το γνωστικό τους ύφος , όσο και αν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις στρατηγικές μελέτης που χρησιμοποιούν, τόσο σε σύγκριση με έναν μαθητή λυκείου ή πανεπιστημίου που εξαιτίας της μεγάλης διάρκειας με την ενασχόληση του διαβάσματος ,ο οποίος τα έχει ανακαλύψει , αναπτύξει και χρησιμοποιεί.

Η αναγκαιότητα της και η συμβολή της στην επιστημονική , ελληνική ιδιαίτερα , κοινότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως σημαντική με την αιτιολογία ότι έρευνες με θέμα το γνωστικό ύφος και τις στρατηγικές μελέτης, όσον αφορά την σχολική επίδοση στην αγγλική γλώσσα από μαθητές δημοτικού φαίνεται – στην συγκεκριμένη χρονική περίοδο - κρίσιμα μικρή. Επιπρόσθετα , για αυτόν τον

ακριβώς λόγο μπορεί να συμβάλλει θετικά στην παγκόσμια ερευνητική κοινότητα , καθώς θεωρείται σημαντικό να εξετάζονται οι θεωρίες από όλες τις χώρες , για την διαπίστωση της οικουμενικότητας αυτών ή όχι και για ποιους λόγους.

Τέλος , πέρα από την συμβολή ερευνητικού περιεχομένου στην ελληνική και παγκόσμια βιβλιογραφία , σημαντικό παράγοντα διαδραματίζει και η ενασχόληση αυτού του θέματος από τους εκπαιδευτικούς που απαρτίζουν το διδακτικό προσωπικό στα ελληνικά ή αλλοδαπά , δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία προκειμένου να γίνουν αντιληπτοί οι παράγοντες για την σχολική επίδοση των μαθητών.

2.1. Γνωστικό ύφος και ακαδημαϊκή επίδοση

Είναι δυνατόν να ειπωθεί το γεγονός ότι επειδή ακριβώς ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός , όσον αφορά την προσωπικότητα του και τα βιώματα του, αυτό σημαίνει ότι είναι πολύ πιθανό να επιλέγει ένα διαφορετικό γνωστικό ύφος κατά την διάρκεια της μάθησης , γενικότερα. Συμπερασματικά , είναι αδύνατον κατά την εκπαιδευτική διαδικασία , ο εκπαιδευτικός να επικεντρωθεί μόνο σε ένα γνωστικό ύφος και όλοι οι μαθητές να φέρουν την ίδια επιτυχή σχολική επίδοση.

Η επιλογή αυτού του τρόπου φέρει συγκεκριμένα γνωστικά αποτελέσματα , και συνεπώς συνδέεται , με λειτουργίες όπως η αντίληψη , την οργάνωση των πληροφοριών στην μνήμη , την ταχύτητα λήψης μιας απόφασης κάτω από συνθήκες πίεσης , προτίμηση σε πράξεις επίλυσης προβλημάτων και τρόπους μάθησης. Η προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου και οι διαθέσεις του αποτελούν σημαντικούς παράγοντες , με βάση τους οποίους επιλέγουν το γνωστικό ύφος τους (Riding , 2000).

Όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση , αξίζει να γίνει αναφορά σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Drysdale, Ross & Schulz, 2001; Hattie (1999) όπου εξετάστηκε η σχέση της σχολικής επίδοσης με το γνωστικό ύφος. Πιο συγκεκριμένα , το δείγμα αποτελούταν από 218 μαθητές μεταπτυχιακού επιπέδου στο πανεπιστήμιο του Πακιστάν , σε 6 διαφορετικά γλωσσικά τμήματα. Το κύριο εργαλείο αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο Cognitive Style Questionnaire , το οποίο βασίζεται σε 4 ομάδες γνωστικών υφών όπως είναι α) ακουστικό/οπτικό , β)συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη γ) Στοχαζόμενο/ αυθόρμητο, και δ) Εξαρτώμενο / μη εξαρτώμενο από το πεδίο/περιβάλλον μάθησης (Muhammad Shahid Farooq,2011).

Ως δευτερεύων εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το Demographic Profile Questionnaire , το οποίο περιείχε πληροφορίες όπως το φύλο , κοινωνικό υπόβαθρο και ηλικία ενώ η ανάλυση έγινε με την βοήθεια του SPSS 16, Excel 2007 και CHIC (Cohesive Hierarchical Implicative Classification) (Muhammad Shahid Farooq,2011).

Το αποτέλεσμα της έρευνας δείχνει ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν το ακουστικό γνωστικό ύφος έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στη σχολική επίδοση στην Αγγλική γλώσσα , ενώ το οπτικό παρουσιάζει μια μεσαία σχολική επίδοση. Τα υπόλοιπα γνωστικά ύφη δεν παρουσίαζαν κάποια άμεση συσχέτιση με την σχολική επίδοση των ξένων γλωσσών(Muhammad Shahid Farooq,2011).

Αν και μια ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι οι μαθητές μόνο που χρησιμοποιούν το οπτικό ή ακουστικό ύφος είναι κοινωνικά και βιολογικά προικισμένοι για να έχουν καλή σχολική επίδοση , μια ακόμα ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι αυτά τα γνωστικά ύφη έχουν καλύτερη επίδοση γιατί ο τρόπος διδασκαλίας του καθηγητή είναι παρόμοιος και ανάλογος προς αυτούς. Με αυτόν τον τρόπο , πριμοδοτούνται οι μαθητές που έχουν τα ίδια γνωστικά ύφη με τον καθηγητή , τόσο ως προς την διδασκαλία , όσο και ως προς την διαδικασία της αξιολόγησης (Muhammad Shahid Farooq,2011) .

Για αυτό το λόγο , ο συγγραφέας προτείνει να υπάρχει μια παγκόσμια έρευνα με τοπικό χαρακτήρα έρευνας , προκειμένου να διαπιστωθεί αν αυτά τα στοιχεία είναι οικουμενικά ή αν συνδέονται κοινωνικοί παράγοντες σχετικά με την σχολική επίδοση στην δεύτερη ξένη γλώσσα και του γνωστικού ύφους. (Muhammad Shahid Farooq,2011) . Μια μεταβλητή που η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να στηρίξει , καθώς ο ερευνητικός σκοπός θα εστιάσει σε έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και του γνωστικού ύφους που χρησιμοποιούν.

Επιπρόσθετα , αξίζει να γίνει αναφορά σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2013 με σκοπό να διαπιστωθεί πως τα γνωστικά ύφη των μαθητών πανεπιστημίου στην Ινδονησία σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και επηρεάζουν μελλοντικά τους σχολική επίδοση. Ως δημιουργικότητα ορίζεται η ικανότητα να μαθητών να αποκτούν την γνώση και να την εφαρμόζουν(Wulandari et.al. , 2016).

Το δείγμα αποτελούταν από 213 συνολικά μαθητές , οι οποίοι ήταν φοιτητές σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο (τα τμήματα ήταν μηχανικοί , κοινωνικές επιστήμες , φυσικοί). Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το cognitive reflection test (CRT; Frederick 2005) και για την δημιουργικότητα μια λίστα με 30 επίθετα (18 θετικά και 12 αρνητικά) , από τα οποία οι φοιτητές έπρεπε να επιλέξουν ποια πίστευαν ότι αντιστοιχούσαν σε αυτούς.Η στατιστική ανάλυση έγινε μέσω του μοντέλου linear με κριτήρια την δημιουργικότητα και το γνωστικό ύφος που εκπροσωπούσε ο κάθε μαθητής (Wulandari et.al. , 2016).

Η αξιολόγηση των επιθέτων είχε είτε προσθετικό είτε αφαιρετικό αποτέλεσμα. Ο μέσος όρος ήταν ο αριθμός 3. Δηλαδή , όποιος είχε πάνω από 3 θεωρούνταν δημιουργικός , ενώ όποιος είχε κάτω από 3 μη δημιουργικός(Wulandari et.al. , 2016).

Μάλιστα , τους δόθηκε ένα τεστ , το οποίο αποτελούταν από τρεις ερωτήσεις που οι φοιτητές καλούνταν να απαντήσουν. Τέλος , η βαθμολογία που συγκέντρωσαν

συνδεόταν με το γνωστικό ύφος που οι μαθητές χρησιμοποίησαν. Οι μαθητές που χρησιμοποίησαν το αυθόρμητο γνωστικό ύφος έπρεπε να έχουν ως βαθμολογία κοντά στο 0 , ενώ το αναλυτικό 3 (Wulandari et.al. , 2016).

Τα αποτελέσματα παρουσίασαν ότι το 53,8% είχε ως αποτέλεσμα 0 , το 21,2% είχε ως αποτέλεσμα 1 , το 11,4% είχε ως αποτέλεσμα 2 και τέλος το 13,6% είχε ως αποτέλεσμα 3(Wulandari et.al. , 2016).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν το αναλυτικό γνωστικό ύφος είχαν καλύτερη επίδοση στο τεστ δημιουργικότητας με μέσο όρο 2.18 και όπως φάνηκε καλύτερη σχολική επίδοση , το οποίο βασιζόταν στον μέσο όρο που λάμβανε οι κάθε μαθητής με κριτήριο τον βαθμό που έγραψε σε κάθε μάθημα ενός εξαμήνου(Wulandari et.al. , 2016).

Είναι δεδομένο ότι για να τελειοποιηθεί το αναλυτικό γνωστικό ύφος χρειάζεται διαρκής εξάσκηση και χρόνος , καθώς είναι άγνωστο πότε οι φοιτητές αυτοί μπόρεσαν και το απέκτησαν σε επαρκές επίπεδο(Wulandari et.al , 2016).

Αυτό το ερώτημα έχει την δυνατότητα να απαντηθεί από την παρούσα έρευνα , καθώς οι μαθητές δημοτικού σε ελληνικό δημόσιο σχολείο , θα κληθούν να απαντήσουν αν χρησιμοποιούν το αναλυτικό γνωστικό ύφος και έπειτα , να διαπιστωθεί η σχολική τους επίδοση στην αγγλική γλώσσα.

Συνεχίζοντας , αξίζει να γίνει αναφορά στην έρευνα του Khodadady (2012). Ο τελευταίος είχε ως στόχο να ερευνήσει το γνωστικό ύφος των μαθητών δημοτικού στην χώρα του Ιράκ και να ερευνήσει κατά πόσο το γνωστικό ύφος που χρησιμοποιούσαν επηρέαζε την σχολική τους επίδοση στην αγγλική γλώσσα.

Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε α) το Goodenough-Harris Drawing Test και β) εξετάσεις για το επίπεδο των αγγλικών τους (Khodadady et.al. , 2012).

Κατά τη διάρκεια του πρώτου test , ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν έναν άντρα και μια γυναίκα , το οποίο στην συνέχεια βαθμολογήθηκε και συγκρίθηκε ώστε να δημιουργηθεί ένας μέσος όρος. Αυτό το test συνηθίζεται να χρησιμοποιείται όταν οι προφορικές οδηγίες είναι δύσκολες , καθώς αποτελεί βοηθητικό για αυτούς και για ψυχολογικούς λόγους. Τέλος , αυτό το test έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τον προφορικό λόγο και την νοημοσύνη. Η αξιολόγηση του έγινε από το σύστημα Naglieri's (1988) (Khodadady et.al. , 2012).

Όσον αφορά το test στα αγγλικά , αυτό αποτελούταν από δυο σκέλη. Το γραπτό και το προφορικό , τα οποία βασιζόντουσαν στα κείμενα tiny Talk ABC(Rivers, 1999), Tiny Talk 2A and Tiny Talk 2B(Rivers, 1997), Tiny Talk 3B(Rivers, 1998) and Let's Begin, Let's Go(Nakata et al., 2007) που διδάσκονται στην Δευτέρα , Τρίτη και Τετάρτη δημοτικού ,αντίστοιχα. Το προφορικό κομμάτι αξιολογήθηκε από τους

εκπαιδευτικούς που δίδασκαν την συγκεκριμένη ύλη , κατά την διάρκεια του μαθήματος. Ωστόσο , για το γραπτό τμήμα της έρευνας η διαβάθμιση της δυσκολίας ήταν εμφανής για τον λόγο του διαφορετικού επιπέδου διδασκαλίας και της ηλικίας στην οποία απευθύνονταν(Khodadady et.al. , 2012).

Για παράδειγμα , οι μαθητές πρώτης δημοτικού έπρεπε να μεταφέρουν μερικά γράμματα από ένα συγκεκριμένο πίνακα στις γραμμές , να ενώσουν τα κεφαλαία με τα μικρά γράμματα , να κυκλώσουν τις λέξεις που ξεκινούσαν από ένα συγκεκριμένο γράμμα π.χ. turtle , telephone(Khodadady et.al. , 2012).

Αντίθετα , στους μαθητές της δευτέρας δημοτικού τους δόθηκε άσκηση όπως συμπλήρωση λέξεων σε κενά , αλλά και να απαντήσουν με μικρές προτάσεις ορισμένες ερωτήσεις. Παραδείγματος χάρη : «οδηγείς ποδήλατο ;» « Ναι , εγώ οδηγώ ένα ποδήλατο.» όπου αξιολογήθηκε η σύνταξη τους (Khodadady et.al. , 2012).

Από την ανάλυση , αποδείχθηκε ότι α) τα γνωστικά ύψη όντως φέρουν διαφοροποιήσεις στην σχολική επίδοση και πιο συγκεκριμένα στην αγγλική γλώσσα και β) το γεγονός ότι οι μαθητές με γνωστικό ύψος εξαρτώμενο από το πεδίο και μη εξαρτώμενο από το πεδίο φέρουν διαφορετικά αποτελέσματα στην σχολική τους επίδοση στην αγγλική γλώσσα (Khodadady et.al. , 2012).

Πιο συγκεκριμένα , επιβεβαιώνονται τα ερευνητικά αποτελέσματα που θεωρούν τους μαθητές με γνωστικό ύψος μη εξαρτώμενο από το πεδίο να έχουν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση κειμένου από τους μαθητές εξαρτώμενο απ το πεδίο. Ένα ερευνητικό εύρημα που επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Biook and Fathi (2009). Από την άλλη μεριά οι Khodadady and Zeynali (2012), διαπίστωσαν από το ερευνητικό δείγμα 200 φοιτητών ότι μη εξαρτώμενοι από το πεδίο φοιτητές είχαν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση προφορικού κειμένου σε test του φορέα IELTS σε σύγκριση με τους εξαρτώμενους από το πεδίο .Η απόκλιση τους φαίνεται ότι διέφερε κατά 8 μονάδες! (Khodadady et.al. , 2012).

Αντίθετα , οι εξαρτώμενοι από το πεδίο μαθητές φαίνεται ότι έχουν καλύτερη βαθμολογία στην κατανόηση προφορικού λόγου , όταν αυτό συνδέεται με ασκήσεις πολλαπλής επιλογής και ασκήσεις τύπου matching items. Ωστόσο ,οι Khodadady και Herriman (2000) θεωρούν τις ασκήσεις πολλαπλής επιλογής ότι δεν συνδέονται με την κατανόηση του προφορικού λόγου αλλά με την διαίσθηση και την τύχη (Khodadady et.al. , 2012).

Επιπλέον , τα αποτελέσματα του γραπτού test παρουσίασαν ότι οι μαθητές με γνωστικό ύψος μη εξαρτώμενο από το πεδίο είχαν καλύτερη επίδοση και στις ασκήσεις με την σύνταξη των απαντήσεων (Khodadady et.al. , 2012).

Με άλλα λόγια , οι μαθητές με γνωστικό ύψος εξαρτώμενο από το πεδίο φαίνεται ότι είχαν μικρότερη επίδοση στην αγγλική γλώσσα σε σύγκριση με τους μαθητές που χρησιμοποιούν το γνωστικό ύψος μη εξαρτώμενο από το πεδίο.

Σε επόμενο στάδιο , ο Salmani σε μια προσπάθεια του να ερευνήσει τα ίδια γνωστικά ύφη και την επίδοση τους στην κατανόηση αγγλικών κειμένων από Ιρανούς αρχάριους , μέτριους , πολύ καλούς και άριστους φοιτητές , βρήκε τα εξής αποτελέσματα(Salmani , 2007).

Στην κατανόηση του κειμένου όπου οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν αν μια πρόταση είναι σωστή ή λάθος , βρέθηκαν σημαντικές διαφορές.

Οι εξαρτώμενοι από το πεδίο μαθητές παρουσιάστηκε ότι είχαν χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους μη εξαρτώμενους , με βαθμό απόκλισης μεταξύ τους 36.56%. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι οι πολύ καλοί μαθητές με εξαρτώμενο από το πεδίο γνωστικό ύφος σημείωσαν και αυτοί χαμηλότερη βαθμολογία από τους μη εξαρτώμενους από το πεδίο. Η μεγάλη τους απόκλιση φαίνεται να ήταν 30.77%. Από την άλλη πλευρά , οι άριστοι μαθητές με εξάρτηση από το πεδίο παρουσίασαν το ίδιο χαμηλό αποτέλεσμα , με βαθμό απόκλισης 58.43%(Salmani , 2007).

Όσον αφορά την άσκηση με την συμπλήρωση των κενών , βρέθηκε ξανά μεγάλος βαθμός απόκλισης μεταξύ των δυο ομάδων. Πιο συγκεκριμένα , η διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων γενικότερα παρουσιάστηκε με το ποσοστό 32.75% , καθώς οι εξαρτώμενοι από το πεδίο σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία , αντίθετα οι μη εξαρτώμενοι από το πεδίο χαμηλότερη. Πιο συγκεκριμένα , οι αρχάριοι συμμετέχοντες με εξάρτηση από το πεδίο σημείωσαν πάλι μεγαλύτερη βαθμολογία από τους μη εξαρτώμενους. Αυτό το γεγονός φάνηκε έντονα από το γεγονός ότι ο βαθμός απόκλισης ήταν 23.05%(Salmani , 2007).

Συνεχίζοντας , οι πολύ καλοί μαθητές με εξάρτηση από το πεδίο παρουσίασαν πάλι υψηλή βαθμολογία, ενώ οι μη εξαρτώμενοι χαμηλότερη. Η διαφορά απόκλισης έφτασε το ποσοστό 24.01%. Εν τέλει , οι άριστοι μαθητές με εξάρτηση από το πεδίο είχαν ως αποτέλεσμα το ίδιο αποτέλεσμα , με τους μη εξαρτώμενους να σημειώνουν για ακόμα μια φορά χαμηλότερη βαθμολογία. Το ποσοστό απόκλισης ανέρχεται στο 41.58%(Salmani , 2007).

Στην άσκηση της περιγραφής του κειμένου , βρέθηκαν πάλι σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων , καθώς ο βαθμός απόκλισης έφτασε το 40.98%. Πιο συγκεκριμένα , οι μέτριοι μαθητές με εξάρτηση από το πεδίο είχαν ως αποτέλεσμα χαμηλότερη βαθμολογία, ενώ οι ανεξάρτητοι υψηλότερη , με το βαθμό απόκλισης να φτάνει το 34.56%. Από την άλλη πλευρά , οι πολύ καλοί μαθητές με εξάρτηση από το πεδίο είχαν ως αποτέλεσμα χαμηλότερη βαθμολογία και οι μη εξαρτώμενοι υψηλότερη . Δηλαδή , ο βαθμός απόκλισης ήταν 22.95%. Τέλος , οι άριστοι μαθητές με εξάρτηση από το πεδίο σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία και οι μη εξαρτώμενοι υψηλότερη, ένα γεγονός που φάνηκε από το γεγονός ότι ο βαθμός απόκλισης ήταν 64.50%(Salmani , 2007).

Τέλος , στην άσκηση αναζήτησης (scanning task) για ακόμα μια φορά βρέθηκαν σημαντικές διαφορές και αποκλίσεις μεταξύ των δυο γνωστικών υφών σε αρχάριο επίπεδο με βαθμό απόκλισης 34.38% , καθώς οι μαθητές με εξάρτηση από το πεδίο είχαν υψηλότερη επίδοση και οι μη εξαρτημένοι χαμηλότερη. Όσον αφορά τους μέτριους μαθητές ο βαθμός απόκλισης ήταν 35.14% , με τους εξαρτώμενους από το πεδίο παρουσίασαν βαθμολογία μεγαλύτερη και ο μη εξαρτώμενοι μικρότερη(Salmani , 2007).

Έπειτα , οι πολύ καλοί μαθητές με εξάρτηση από το πεδίο είχαν ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη βαθμολογία και οι μη εξαρτημένοι μικρότερη . Με άλλα λόγια , ο βαθμός απόκλισης ήταν 24.76%. Τέλος , οι άριστοι μαθητές παρουσίασαν απόκλιση 35.58% με τους εξαρτώμενους από το πεδίο μαθητές να παρουσιάζουν μεγαλύτερη σχολική επίδοση και οι μη εξαρτώμενοι μικρότερη(Salmani , 2007).

Έχοντας αναλύσει αυτά τα αποτελέσματα , όσον αφορά την κατανόηση του αγγλικού κειμένου φαίνεται ότι υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση και επιρροή σε όλα τα επίπεδα από τη μεταβλητή του γνωστικού ύφους. Οι μεγάλες διαφοροποιήσεις ήταν εμφανείς στους μαθητές , κυρίως , με καλή σχολική επίδοση στην κατανόηση κειμένου.

Συνοψίζοντας , έχοντας αναλύσει τις ανωτέρω έρευνες γίνεται αντιληπτό πως οι επιδόσεις των μαθητών στην Αγγλική γλώσσα όσον αφορά την κατανόηση γραπτού/προφορικού λόγου , όσο και στην παραγωγή του βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με το γνωστικό ύφος του εκάστοτε μαθητή. Ένα γεγονός που σηματοδοτεί ότι η Αγγλική γλώσσα μπορεί να διδαχθεί σε μια ποικιλία γνωστικών υφών , όταν όμως αυτή σχετίζονται με τον τρόπο σκέψης των ίδιων των μαθητών.

2.1.1 Γνωστικό ύφος

Το γνωστικό ύφος αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο εκάστοτε μαθητής έχει μάθει και συνηθίσει να σκέφτεται. Αν και τα μοτίβα της αντίληψης και της σκέψης είναι κοινά σε όλους τους ανθρώπους , ο κάθε ένας τα χρησιμοποιεί με διαφορετικό τρόπο (Salvisberg , 2005).

Σύμφωνα με τον Sternberg (1999) , το γνωστικό ύφος αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής, έχει διδαχθεί από τρίτο άτομο ή όχι , να σκέφτεται. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ικανότητα σκέψης αναφέρεται στο πόσο καλά ένας μαθητής μπορεί να ανταπεξέλθει σε μια κατάσταση που πρέπει να χρησιμοποιήσει τους γνωστικούς μηχανισμούς , ενώ το γνωστικό ύφος αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής επιλέγει, συνειδητά , να χρησιμοποιεί την σκέψη κατά την διαδικασία της μάθησης.

Ο Riding (1991) από την άλλη πλευρά διατύπωσε ότι τα δυο κύρια γνωστικά ύφη αποτελούν το ολιστικό-αναλυτικό μοντέλο , καθώς και το λεκτικό και

αναπαράστασης των πληροφοριών με εικόνα. Πιο αναλυτικά , το ολιστικό-αναλυτικό μοντέλο αναφέρεται στον τρόπο που οργανώνει ένας μαθητής τις πληροφορίες , με την συνολική αντίληψη της κατάστασης είτε σε κομμάτια , αντίστοιχα. Ακόμα , στο ολιστικό μοντέλο οι μαθητές μπορεί να συνθέτουν και να ομαδοποιούν τις πληροφορίες μεταξύ τους , ενώ στο αναλυτικό να τις διαχωρίζει ή/και να τις απομονώνει.

Το λεκτικό μοντέλο- αναπαράσταση με εικόνα , αναφέρεται στον τρόπο αναπαράστασης της πληροφορίας , χρησιμοποιώντας την εσωτερική ομιλία (λεκτικό) είτε χρησιμοποιώντας νοερές εικόνες ως αναπαράσταση στο νου.

Επιπλέον , αξίζει να σημειωθεί η διατύπωση του Kahneman (2003) , ο οποίος επισήμανε ότι το γνωστικό ύφος αποτελεί καταλυτικό παράγοντα , με τον οποίο οι μαθητές είναι ικανοί να επεξεργαστούν πληροφορίες και να φτάσουν σε ένα γνωστικό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με την διατύπωση του , το γνωστικό ύφος διαχωρίζεται σε δυο κύρια γνωστικά ύφη. Το πρώτο είναι το ενστικτώδες ύφος (intuitive style) , το οποίο χαρακτηρίζει έναν τρόπο μάθησης πιο αυθόρμητο , πιο συναισθηματικό και χωρίς ιδιαίτερο συστηματικό και γνωστικό κόπο σε σύγκριση με τον δεύτερο , ο οποίος είναι πιο αναλυτικός και συστηματικός. Το τελευταίο ονομάζεται αναλυτικό γνωστικό ύφος Kahneman (2003).

Με αυτήν του την διατύπωση , γίνεται φανερό ότι υπάρχουν δυο είδη μάθησης , το πρώτο που αντιστοιχεί στο αναλυτικό ύφος του Sternberg και προωθεί μια διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας μέσα από ασκήσεις με διατυπωμένους και σαφής κανόνες , είτε γραπτά είτε προφορικά , ενώ το δεύτερο είδος που αντιστοιχεί στο intuitive style αναφέρεται στην διαδικασία της μάθησης και διδασκαλίας μέσα από ασκήσεις χωρίς λογική σειρά , οπότε οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε πληροφορία έχουν για να φτάσουν στο τελικό συμπέρασμα.

Με όρους γνωστικής ψυχολογίας αξίζει να αναφερθεί ότι οι ασκήσεις με σαφή κανόνες προωθούν στον μαθητή να αξιοποιεί την μνήμη εργασίας , σε σύγκριση με το δεύτερο ύφος που βασίζεται διαδικαστική μνήμη (Zeithamova , 2008).

Τέλος , σύμφωνα με τον Régnier (1995) τα γνωστικά ύφη μπορούν να χωριστούν σε 4 κατηγορίες όπως είναι α) ακουστικό/οπτικό , β)συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη γ) Στοχαζόμενο/ αυθόρμητο, και δ) Εξαρτώμενο / μη εξαρτώμενο από το πεδίο/περιβάλλον μάθησης.

Αναφέρεται ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν το εξαρτώμενο γνωστικό ύφος μαθαίνουν καλύτερα σε ομάδες και εστιάζουν στην ολιστική προσέγγιση της πληροφορίας , ενώ οι μη εξαρτώμενοι από το περιβάλλον μάθησης μαθαίνουν καλύτερα μόνοι τους και εστιάζουν στην κατάκτηση της πληροφορίας Régnier

(1995).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με την Salvisberg (2005) το εξαρτώμενο και μη εξαρτώμενο γνωστικό ύφος έχει συνδεθεί με την καλή σχολική επίδοση στην αγγλική γλώσσα , αν και ο τρόπος που συλλογίζονται έχει διαφορετική πορεία , όπως αναφέρθηκε. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι οι μαθητές με μη εξάρτηση από το πεδίο εξαιτίας του αναλυτικού τους ύφους , έχουν την ικανότητα να ανακαλύπτουν “κρυμμένα” νοήματα κατά την διάρκεια της ανάγνωσης ενός αγγλόφωνου κειμένου. Από την άλλη πλευρά , οι μαθητές με εξάρτηση από το πεδίο τείνουν να είναι πιο κοινωνικοί , και συνεπώς αρκετά καλοί στις επικοινωνιακές ικανότητες. Ο τρόπος εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας πραγματοποιείται με ένα πιο φυσικό και ασυνείδητο τρόπο.

Ως αποκλίνουσα σκέψη ονομάζεται η διαδικασία σκέψης που εστιάζει σε πολλαπλές πιθανές λύσεις , ενώ η συγκλίνουσα εστιάζεται σε ένα τρόπο επίλυσης του προβλήματος (Salvisberg ,2005).

Το ακουστικό ή οπτικό γνωστικό ύφος αναφέρεται στην προτεινόμενη αίσθηση που χρησιμοποιεί ο μαθητής για την πρόσληψη της πληροφορίας και τέλος , το αυθόρμητο γνωστικό ύφος αναφέρεται στο γεγονός ότι οι μαθητές πρώτα ενεργούν και μετά στοχάζονται , ενώ οι μαθητές που εκπροσωπούν το στοχαζόμενο το αντίθετο. Ακόμα οι μαθητές με στοχαστικό ύφος , χρειάζονται να τους δοθεί χρόνος προκειμένου να στοχαστούν μια απάντηση και να την απαντήσουν ενώ , στο αυθόρμητο γνωστικό ύφος ο μαθητής μαθαίνει πιο αποτελεσματικά με το να απαντά γρήγορα , ασυνείδητα και συνεπώς ,να ρισκάρει(Salvisberg ,2005).

Επιπρόσθετα , αξίζει να γίνει λόγος και για τους συνθετικούς/αναλυτικούς τύπους. Οι πρώτοι χρησιμοποιούν την κάθε πληροφορία για να δημιουργήσουν ένα σύνολο , ενώ οι αναλυτικοί αποσυναρμολογούν το σύνολο σε κομμάτια και προσπαθούν να τα αναλύσουν σύμφωνα με τους Ehrman και Leaver(2003). Υπάρχουν , ακόμα , οι θεωρητικοί και πρακτικοί τύποι , οι πρώτοι προτιμούν να δίνουν πιο πολύ βαρύτητα στην θεωρία π.χ. τους γραμματικούς κανόνες ενώ οι δεύτεροι προτιμούν την βιωματική μάθηση.

Τέλος , οι απαγωγικοί/ επαγωγικοί , με τους πρώτους να προτιμούν να τον κανόνα μάθησης , σύμφωνα με τον οποίο οι πρώτοι ξεκινούν με κάποιο κανόνα και μετά τον εφαρμόζουν ενώ οι δεύτεροι ξεκινούν από τα γεγονότα και μετά δημιουργούν τους κανόνες.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά αυτών των γνωστικών υφών και την επίδραση τους στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας αναφέρεται ότι :

α) Οι μαθητές με στοχαστικό γνωστικό ύφος τείνουν να είναι πιο αργοί αλλά πραγματοποιούν λιγότερα λάθη σε σύγκριση με τους αυθόρμητους μαθητές , οι

οποίοι θεωρείται ότι έχουν καλή γενική επίδοση στην Αγγλική γλώσσα εξαιτίας των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Salvisberg , 2005).

β) Όσον αφορά τους οπτικούς/ακουστικούς τύπους , οι τελευταίοι δείχνουν ότι είναι πιο αργοί σε ασκήσεις με κατανόηση κειμένου .Πολλοί μαθητές από αυτά τα δυο γνωστικά ύφη μπορούν να χαρακτηριστούν ως bi-modals , δηλαδή να μπορούν να βελτιωθούν και με τους δυο τρόπους , ωστόσο μερικοί δείχνουν σημάδια βελτίωσης περισσότερο με έναν τρόπο(Salvisberg , 2005).

γ) Οι αναλυτικοί τύποι τείνουν να αναλύουν τις λέξεις και φράσεις πριν από την δημιουργία προτάσεων(Salvisberg , 2005).

Τέλος , αυτοί που χρησιμοποιούν περισσότερο το δεξί ημισφαίριο δείχνουν να παρουσιάζουν έναν πιο αναλυτικό τρόπο προσέγγισης όσον αφορά τις λέξεις , φράσεις και εικόνες που προσπαθούν να επεξεργαστούν , ενώ με το δεξί ημισφαίριο οι μαθητές παρουσιάζουν μια προτίμηση στην πιο αφαιρετική διδασκαλία , έχουν καλύτερη επίδοση στις αφαιρετικές έννοιες και τέλος , τείνουν να σπάνε τις λέξεις σε κομμάτια και να τις αναλύουν (Salvisberg , 2005).

Συμπερασματικά , θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ερευνητές δεν έχουν κάποιο συγκεκριμένο ορισμό όταν αναφερόμαστε στον όρο « γνωστικό ύφος» , καθώς οι διατυπώσεις ποικίλλουν μεταξύ τους , αν και μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Τέλος , φαίνεται ότι το κάθε γνωστικό ύφος έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και συνεπώς , διαφορετικό τρόπο προτίμησης της διδασκαλίας και της εκμάθησης ενός γνωστικού πεδίου. Ωστόσο , αποτελεί απορίας άξιο πως τα γνωστικά ύφη επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση στην πράξη.

2.1.2 Ο ρόλος του γνωστικού ύφους στην ακαδημαϊκή επίδοση

Η χρησιμοποίηση ενός γνωστικού ύφους έχει ποίκιλλα και ταυτόχρονα σημαντικά αποτελέσματα , τόσο στην σχολική επίδοση του μαθητή , όσο και στην προσωπική ζωή του μαθητή.

Για παράδειγμα , έχει αποδειχθεί από έρευνες της νέυρο επιστήμης , το γεγονός ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος επηρεάζεται από τις σκέψεις του ανθρώπου και ενδυναμώνει αυτές τις περιοχές. Για παράδειγμα , οι Kraemer, Rosenberg and Thompson-Schill (2009) απέδειξαν ότι οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν το λεκτικό γνωστικό ύφος , ενδυναμώνουν και ενεργοποιούν τις φωνολογικές περιοχές του εγκεφάλου , ενώ αυτοί προτιμούν το γνωστικό ύφος φαντασίας ενεργοποιούν τις περιοχές του εγκεφάλου που αφορούν τις οπτικές περιοχές (Mealor et.al. , 2016).

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί το γεγονός ότι οι επιλογές που παίρνει και πραγματοποιεί ένας μαθητής, βρίσκονται σε αναλογία με το γνωστικό ύφος που χρησιμοποιεί. Με άλλα λόγια, έρευνες έχουν αποδείξει το γεγονός ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν το γνωστικό ύφος με ονομασία μη εξαρτημένο από το πεδίο επιλέγουν τομείς με αναλυτικές ικανότητες, ενώ οι εξαρτώμενοι από το πεδίο μαθητές αποφεύγουν τέτοιους τομείς. Τομείς με αναλυτικές ικανότητες, για παράδειγμα, είναι η φυσική, μαθηματικά, βιολογία και οι θετικές επιστήμες, γενικότερα (Mealor et.al., 2016).

Από την άλλη μεριά, φαίνεται μια τάση των εξαρτημένων από το πεδίο μαθητών, οι οποίοι αρέσκονται να βρίσκονται σε επαφή με ανθρώπους. Αυτό σημαίνει ότι είναι πιο πιθανό να επιλέξουν στο μέλλον ένα επάγγελμα, που να έχει σχέση με διαπροσωπικές επαφές. Για παράδειγμα, τέτοιες επιλογές θα μπορούσαν να είναι η διδασκαλία, συμβουλευτικές θέσεις, και γενικότερα οι ανθρωπιστικές επιστήμες (Mealor et.al., 2016).

Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και σε μικρότερης ηλικίας μαθητές, επιπέδου δημοτικού. Οι τελευταίοι, οι οποίοι χαρακτηρίζονταν από το γνωστικό ύφος με εξάρτηση από το πεδίο, φαίνεται ότι επέλεξαν τα μελλοντικά τους επαγγέλματα με βάση την γενικότερη επιθυμία των φίλων τους. Αυτό σηματοδοτεί ότι το γνωστικό ύφος υπάρχει ακόμα και στις μικρότερες ηλικίες (Mealor et.al., 2016).

Την ίδια θέση υπερασπίστηκε και ο Glatt (1969), ο οποίος βρήκε ότι οι μαθητές δημοτικού, ηλικίας 10 ετών, οι οποίοι χαρακτηρίζονταν από το γνωστικό ύφος μη εξαρτώμενο από το πεδίο επέλεξαν, κυρίως, το μελλοντικό τους επάγγελμα ως μηχανικού.

Παρόμοια ευρήματα βρίσκονται και σε φοιτητές προπτυχιακού επιπέδου. Βρέθηκε ότι οι τελευταίοι που χαρακτηρίζονταν από το γνωστικό ύφος μη εξαρτώμενο από το πεδίο, είχαν πάρει στο λύκειο περισσότερα μαθήματα θετικών επιστημών (όπως μαθηματικά, φυσική) σε σύγκριση με τους μαθητές που είναι εξαρτώμενοι από το πεδίο.

Συνεπώς, το γνωστικό ύφος εφόσον επηρεάζει τα μαθήματα που επιλέγουν οι μαθητές, καθώς και το μελλοντικό τους επάγγελμα, είναι εύκολο να γίνει αντιληπτό ότι η βαθμολογία στα ποικίλλα test βρίσκονται σε αναλογία με το γνωστικό ύφος που χρησιμοποιεί ο κάθε μαθητής. Δηλαδή, οι μαθητές που είναι μη εξαρτώμενοι από το πεδίο, φαίνεται ότι δεν τα πήγαιναν τόσο καλά στις ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ οι εξαρτώμενοι από το πεδίο δεν είχαν καλή επίδοση στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Αυτά τα αποτελέσματα βρέθηκαν σε ποικίλλες έρευνες, μερικές εκ των οποίων είναι των Berrest & Thornton (1967), Bieri (1958), Robbins (1966), Stein (1968)

Ένα άλλο κομμάτι που αναφέρεται στον ρόλο του γνωστικού ύφους με την ακαδημαϊκή επίδοση, αποτελεί η σχέση και αλληλεπίδραση του γνωστικού ύφους που διδάσκει ο εκπαιδευτικός της τάξης ή οι ποικίλοι εκπαιδευτικοί και αν αυτός ο

παράγοντας συμβαδίζει με το γνωστικό ύφος των μαθητών του(Herman A, 1972).

Για παράδειγμα , ένας εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί το γνωστικό ύφος εξαρτώμενο από το πεδίο φαίνεται να προτιμά ως τρόπο διδασκαλίας την συζήτηση με τους μαθητές του ή άλλους μεθόδους ανακάλυψης (έμμεσος τρόπος μάθησης) , δηλαδή προάγει την συνθετική μέθοδο και φαντασία των μαθητών. Αντίθετα , οι μη εξαρτώμενοι από το πεδίο εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν την τελευταία ως μέθοδο διδασκαλίας και προσπαθούν να επηρεάσουν τους μαθητές τους με πιο άμεσο τρόπο , υποστηρίζοντας δηλαδή τις αναλυτικές μεθόδους(Herman A, 1972).

Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία μέσω της ανακάλυψης μπορεί να ευνοήσει περισσότερο έναν μαθητή που χρησιμοποιεί το γνωστικό ύφος εξαρτώμενο από το πεδίο σε σύγκριση με έναν μαθητή που χρησιμοποιεί το μη εξαρτώμενο(Herman A, 1972).

Όσον αφορά αυτό το φαινόμενο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και μαθητή, εποικοδομητικό θα ήταν να αναφερθεί η έρευνα του Rennels (1970) , ο οποίος επέλεξε ως δείγμα αφρικανούς μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι είτε χρησιμοποιούσαν το γνωστικό ύφος εξαρτώμενο από το πεδίο ή μη εξαρτώμενο. Αυτός προσπάθησε να τους εκπαιδέψει όσον αφορά τις χωρικές διαστάσεις είτε χρησιμοποιώντας το αναλυτικό γνωστικό ύφος είτε το συνθετικό. Η έκβαση του test είχε ως αποτέλεσμα να φανεί ότι και οι δυο κατηγορίες μαθητών , τα πήγαν καλύτερα χρησιμοποιώντας το αναλυτικό ύφος. (Herman A, 1972).

Αυτό το φαινόμενο εγείρει ερωτήματα , όσον αφορά το γεγονός κατά πόσο χρήσιμο είναι οι μαθητές να διδαχθούν ένα συγκεκριμένο υλικό που θα τους βοηθήσει στην κατανόηση του τρόπου διδασκαλίας του καθηγητή.

Αυτή η έρευνα αποτελεί ένα ενθαρρυντικό στοιχείο τόσο για τους μαθητές που χρησιμοποιούν ένα διαφορετικό γνωστικό ύφος , όσο και για τους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες , καθώς η κουλτούρα της εκάστοτε χώρας είναι ικανή να επηρεάσει το γνωστικό ύφος των μαθητών της.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι , ο Nisbet (2003) βρήκε ότι οι μαθητές από την Ανατολή όπως η Κορέα , Κίνα και Ιαπωνία τείνουν να είναι πιο ολιστικοί και να αντιλαμβάνονται τα φαινόμενα σε πιο αλληλένδετο βαθμό , ενώ οι μαθητές από την δύση δίνουν προσοχή στις λεπτομέρειες. Τα νήπια στην Ανατολή μαθαίνουν πιο γρήγορα τα ρήματα , ενώ στην Δύση τα ουσιαστικά. Ακόμα , οι Κινέζοι οργάνωναν τα αντικείμενα σε εικόνες με πιο συσχετιστικό και λιγότερο κατηγορικό τρόπο σε σύγκριση με τους Αμερικανούς , σύμφωνα με την έρευνα της Ji (2004). Τέλος , οι ασιατικής καταγωγής μαθητές δεν χρησιμοποιούν στον ίδιο βαθμό τον εσωτερικό μονόλογο σε σύγκριση με τους δυτικούς μαθητές , οι οποίοι τείνουν να τον χρησιμοποιούν περισσότερο , σύμφωνα με έρευνα που έλαβε μέρος από τον Kim (2002) (Levy et.al. , 2018).

Από την άλλη πλευρά , οι Αφροαμερικανοί χρησιμοποιούν ένα μοναδικό γνωστικό ύφος και οργάνωσης του κόσμου. Σύμφωνα με τον Derogowski & Wethrick (1982) , φαίνεται να είναι πιο αυθόρμητοι , ευέλικτοι , ανοιχτόμυαλοι και να έχουν λιγότερο δομημένη αντίληψη για τα πρόσωπα γύρω τους. Σε μια άλλη μελέτη , τα παιδιά Αφροαμερικανικής καταγωγής μάθαιναν με τρόπους που χαρακτηρίζονταν από συναισθηματική έμφαση , αρμονία και ολιστικές απόψεις , εκφραστική δημιουργικότητα και μη λεκτική επικοινωνία. Η έρευνα αυτή έγινε από τον Wills (1992). Δηλαδή , οι Αφροαμερικανικής καταγωγής μαθητές έχουν καλύτερη επίδοση στα test αναλυτικών ικανοτήτων , που χαρακτηρίζεται από αφηρημένη σκέψη (Levy et.al. , 2018).

Βέβαια , αν οι καθηγητές προσπαθήσουν να αντιληφθούν αυτόν τον σημαντικό παράγοντα για την πορεία του μαθητή και τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζει , σε περίπτωση που προσπαθήσει να μυήσει τον μαθητή στις γνώσεις και στα βήματα που πρέπει να εφαρμόσει , ίσως να καταφέρει να έχει μεγαλύτερη επίδοση στον τομέα του , ακόμα και αν δεν σχετίζεται με το γνωστικό ύφος που επιλέγει. Ένα πολύ ενθαρρυντικό μήνυμα , τόσο για τους γηγενείς , όσο και για τους μαθητές που μεγάλωσαν σε άλλη χώρα! Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η έρευνα του Nezhad , ο οποίος επιδίωξε να εξετάσει την σχέση της επίδοσης του λεξιλογίου στην αγγλική γλώσσα όσον αφορά το γνωστικό ύφος.

Πιο αναλυτικά , ο τελευταίος δημιούργησε δυο αγγλόφωνες ομάδες με αριθμό συμμετεχόντων 42 , από τους οποίους οι μισοί χρησιμοποιούσαν το εξαρτώμενο από το πεδίο γνωστικό ύφος ενώ οι άλλοι μισοί το μη εξαρτώμενο από το πεδίο. Το δείγμα αυτό αποτελούνταν τόσο από άνδρες , όσο και γυναίκες με ηλικία από 19 έως 25 ετών , οι οποίοι ήταν φοιτητές και είχαν μέτριο επίπεδο στην αγγλική γλώσσα(Nezhad et.al. , 2012).

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποίησε το Nelson Proficiency Test (2000A) , καθώς και το Standard Group Embedded Figures Test προκειμένου να εξεταστεί η εξάρτηση τους από το πεδίο. Έπειτα , ο ίδιος ερευνητής δίδασκε 32 κείμενα που επιλέχθηκαν από την ύλη των συμμετεχόντων και στις δυο ομάδες για χρονική περίοδο 4 μηνών(Nezhad et.al. , 2012).

Στην μια ομάδα ο ερευνητής δίδασκε το λεξιλόγιο με την παραδοσιακή διδασκαλία που περιλαμβάνει στατικού τύπου ασκήσεις και η εκμάθηση του γινόταν με συνειδητή προσπάθεια ενώ στην άλλη ομάδα η διδασκαλία γινόταν με βάση δυναμικές ασκήσεις , όπως αφήγηση γεγονότων ή περιγραφές , όπου οι μαθητές μάθαιναν το λεξιλόγιο με πιο αυθόρμητο τρόπο. Τότε τους δόθηκε το Nelson Test (200A) με στόχο να γίνει αντιληπτό κατά πόσο υπήρξε βελτίωση στην επίδοση τους στην απόκτηση του αγγλικού λεξιλογίου. Η στατιστική ανάλυση για την σύγκριση των δυο ομάδων έγινε με το ANOVA(Nezhad et.al. , 2012).

Τα αποτελέσματα παρουσίασαν το γεγονός ότι η ομάδα που διδάχθηκε με τις δυναμικές ασκήσεις είχε καλύτερη επίδοση στο Nelson Test. Πιο συγκεκριμένα , για αυτούς παρουσιάστηκε το αποτέλεσμα 28.735 , ενώ για την ομάδα με τις στατικές τύπου ασκήσεις υπήρξε ως αποτέλεσμα το 26.600. Επιπρόσθετα , οι φοιτητές με εξαρτώμενο από το πεδίο γνωστικό ύψος είχαν ως αποτέλεσμα το 27.357 ενώ οι μη εξαρτώμενοι από το πεδίο 27.977(Nezhad et.al. , 2012).

Επιπλέον ,φάνηκε ότι οι εξαρτώμενοι από το πεδίο φοιτητές έχουν καλύτερη επίδοση όταν διδάσκονται με τις δυναμικού τύπου ασκήσεις , ενώ οι μη εξαρτώμενοι από το πεδίο δεν παρουσίασαν κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο διδασκαλιών. Ωστόσο , παρουσιάζεται ότι έχουν λίγο καλύτερη επίδοση με τις στατικές ασκήσεις και τρόπο διδασκαλίας (Nezhad et.al. , 2012).

Με άλλα λόγια , κανένα από αυτά τα δυο γνωστικά ύφη δεν σηματοδοτεί την εύκολη και άμεση κατάκτηση της Αγγλικής γλώσσας , αλλά ότι ο κάθε μαθητής μαθαίνει με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο και χρόνο.

Η ερμηνεία αυτών των αποτελεσμάτων , επιβεβαιώνει την έρευνα του Salmani καθώς εμφανίζει το γεγονός ότι εκτός από το επίπεδο της Αγγλικής γλώσσας μεταξύ του δείγματος , σημαντική μεταβλητή αποτέλεσε και το γνωστικό ύψος των μαθητών. Για παράδειγμα , στην άσκηση σωστού-λάθους και της περιγραφής οι εξαρτώμενοι από το πεδίο μαθητές , είχαν καλύτερη επίδοση από τους μη εξαρτώμενους μαθητές , ενώ το αντίθετο φάνηκε να συμβαίνει στις ασκήσεις με την συμπλήρωση των κενών και στην άσκηση αναζήτησης (scanning task) (Salmani , 2007).

Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να δικαιολογηθεί αν αναλογιστεί κανείς τις απαιτήσεις της κάθε άσκησης και το γνωστικό ύψος της εκάστοτε ομάδας. Για παράδειγμα , στις ασκήσεις σωστού – λάθους και περιγραφής , οι συμμετέχοντες έπρεπε να διαβάσουν τα αντίστοιχα κείμενα και να δημιουργήσουν μια ολιστική αντίληψη αυτών , καθώς και να απαντήσουν στις ερωτήσεις που ακολουθούσαν. Αντίθετα , στις ασκήσεις με συμπλήρωση κενού και στις ασκήσεις αναζήτησης , οι μαθητές έπρεπε να απομονώσουν τις πληροφορίες ώστε να απαντήσουν τις ερωτήσεις που έπρεπε. Με άλλα λόγια , οι μαθητές έδειξαν σημαντική βελτίωση μόνο στις ασκήσεις που συμβάδιζαν με τον τρόπο σκέψης τους και συνεπώς , το γνωστικό ύψος (Salmani , 2007).

Βέβαια , το γνωστικό ύψος δεν επηρεάζει την σχολική επίδοση μόνο από τον τύπο των ασκήσεων , αλλά είναι αποτέλεσμα και άλλων παραγόντων όπως είναι η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό , καθώς και το είδος της ανατροφοδότησης που παίρνει από αυτόν. Δηλαδή , ο εκάστοτε μαθητής μπορεί να βοηθηθεί περισσότερο από μια ανατροφοδότηση , όταν αυτή βρίσκεται πιο κοντά στο γνωστικό ύψος του(Moslemi , 2017) .

Για παράδειγμα , οι μαθητές με ολιστική προσέγγιση έχει παρουσιαστεί ότι προτιμούν σε ποσοστό την παροχή στοιχείων και καθοδήγησης ως μέθοδο ανατροφοδότησης, ενώ οι εκτενείς μαθητές προτιμούν την φανερή καθοδήγηση και σχολιασμό. Ωστόσο , και οι δυο ομάδες συμφώνησαν ότι η παροχή ανατροφοδότησης είναι απαραίτητη και αποτελεσματικότερη στην διαδικασία της μάθησης , παρά όταν

είναι απύσχα. Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις θέσεις του Ehrman και Leaver (2003) , καθώς και του Dörnyei (2005) , οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι εκτενείς προτιμούν τον συνειδητό έλεγχο , ενώ οι ολιστικοί τον υποσυνείδητο (Moslemi , 2017) .

Συνοψίζοντας , το γνωστικό ύφος που χρησιμοποιεί ο κάθε μαθητής , τείνει να καθορίζει την ζωή του σε ένα μεγάλο βαθμό. Τόσο στην ακαδημαϊκή του πορεία , στο μελλοντικό του επάγγελμα , στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα προσωπικά του προβλήματα και στην φιλοσοφία της ζωής , γενικότερα. Αυτό αιτιολογείται μέσω ποικίλων ερευνών που αποδεικνύουν ότι το κάθε γνωστικό ύφος αποτελεί τον οiwνό για το πόσο καλή θα είναι η επίδοση του μαθητή σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθημάτων , τόσο εξαιτίας της αντίληψης του μαθητή ,όσο και της καλύτερης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους καθηγητές του κοινού πεδίου.

2.2 Στρατηγικές μάθησης και ακαδημαϊκή επίδοση

Προκειμένου να εξεταστούν οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε μαθητής και η ενδεχόμενη επιρροή του στην ακαδημαϊκή του επίδοση , αξίζει να γίνει αναφορά στην έρευνα του Naiman , καθώς και άλλων ερευνητών.

Πιο συγκεκριμένα , σε μια έρευνα του Naiman (1978) που στόχο είχε να διαπιστωθεί ποιες στρατηγικές συνοδεύονταν από τους καλύτερους μαθητές στην απόκτηση μιας ξένης γλώσσας (γαλλικά ως L2) μέσω συνέντευξης στον επίσημο και ανεπίσημο λόγο των μαθητών στην Αμερική, βρήκαν τα εξής αποτελέσματα. Οι μαθητές που είχαν καλύτερες αποδόσεις , α) ανέπτυξαν την πεποίθηση ότι η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα ένα μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ,β) αντιλαμβάνονται ,με τον καιρό ή από την αρχή , ότι πρέπει να προσπαθήσουν να φτάσουν στον τελικό στόχο της εκμάθησης της γλώσσας καθώς και τις απαιτήσεις που φέρει αυτός ο στόχος , το καταφέρνουν και παρακολουθούν την επίδοσή τους(Grossman , 2011).

Για να κατακτήσουν τον στόχο τους , χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές όπως να έχουν επαφή με άτομα που έχουν την αγγλική ως προς τη μητρική τους γλώσσα , όπως να ακούν ραδιόφωνο , να βλέπουν τηλεόραση (ταινίες , διαφημίσεις) ή να επαναλαμβάνουν φωναχτά μετά τον καθηγητή ή τον native speaker της γλώσσας που επιθυμούν(Grossman , 2011).

Καθοριστικός παράγοντας για την απόκτηση της ξένης γλώσσας αποτελεί και το κίνητρο που έχει ο κάθε μαθητής. Μάλιστα , χαρακτηρίζεται τόσο σημαντικό , όσο και οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί , όσο και οι στάσεις του απέναντι στην εκμάθηση της γλώσσας(Grossman , 2011).

Τα αποτελέσματα του Naiman , επαληθεύονται στην συνέχεια από την έρευνα που δημοσίευσε ο O'Malley και ο Chamot (1990) , οι οποίοι εξέτασαν στην έρευνα τους μαθητές που μάθαιναν την Αγγλική γλώσσα ως L2 και μαθητές που μάθαιναν διαφορετικές γλώσσες από την μητρική τους(Grossman , 2011).

Πιο συγκεκριμένα , το συμπέρασμα από την έρευνα τους ήταν ότι η απόκτηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας πρέπει να συνδυάζεται με μια δυναμική και δραστήρια σκέψη όπως είναι οι μεταγνωστικές στρατηγικές (προσοχή στις σημαντικές πληροφορίες που πρέπει να αποκτηθούν , οργάνωση των πληροφοριών, επιτήρηση της σκέψης, παραγωγή / κατανόηση του λόγου και αυτό-αξιολόγηση) , γνωστικές στρατηγικές μελέτης (επανάληψη , μετάφραση , ομαδοποίηση , να κρατά σημειώσεις, επινόηση συμπερασμάτων , προσοχή στην λεπτομέρεια , μεταφορά των πληροφοριών , λέξεις κλειδιά , αναπαράσταση οπτικών και ακουστικών πληροφοριών , τοποθέτηση σε εννοιολογικό πλαίσιο) και κοινωνικές στρατηγικές όπως είναι η αλληλεπίδραση με ένα άλλο άτομο ώστε να βελτιωθεί πρακτικά , ακόμα πράξεις όπως η συνεργασία , δημιουργία ερωτήσεων για αποσαφήνιση , και ομιλία προς τον εαυτό(Grossman , 2011).

Πέρα από αυτά τα σημαντικά αποτελέσματα , όσον αφορά τις στρατηγικές μελέτης στην απόκτηση της δεύτερης ξένης γλώσσας , αξίζει να αναφερθεί και μια πιο σύγχρονη μέθοδος από την Grossman που δημοσιεύτηκε το 2005(Grossman , 2011).

Η τελευταία υποστήριξε ότι οι μαθητές με καλή σχολική επίδοση χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές από τους μαθητές με όχι τόσο καλή επίδοση στην Αγγλική γλώσσα .Ακόμα , κρίσιμης σημασίας για την καλή επίδοση διατυπώνει ότι είναι οι μεταγνωστικές ικανότητες και πιο συγκεκριμένα η διαδικασία της αυτό-παρατήρησης για την κατάκτηση ενός γνωστικού στόχου (Grossman , 2011).

Επιπρόσθετα, μια έρευνα που αξίζει να αναφερθεί , η οποία πραγματοποιήθηκε στο Novi Sad της Σερβίας και είχε σαν κύριο στόχο να εντοπίσει τις στρατηγικές μελέτης που χρησιμοποιούν οι φοιτητές πανεπιστημίου για να μάθουν την αγγλική γλώσσα , σύμφωνα με το κοινωνιολογικό μοντέλο στην εκπαίδευση του Ellis (1994) (Saenz et.al. , 2005). .

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Strategy Inventory for Language Learning, or SILL (Oxford, 1990) και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το ANOVA(Saenz et.al. , 2005).

Τα αποτελέσματα παρουσίασαν ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν είναι :

α) Επίσημες στρατηγικές μελέτης όπως είναι η χρησιμοποίηση της γνώσης για την δομή της γλώσσας , εντοπισμός κοινών σημείων μεταξύ των γλωσσών , παραγωγή και επανάληψη των κανόνων και ανάλυση λέξεων(Saenz et.al. , 2005).

β) Λειτουργικές στρατηγικές μελέτης σαν τη παρακολούθηση αγγλικών ταινιών , συνομιλία με native speakers , πρόκληση μιας ξενόγλωσσας συζήτησης , ανάγνωση αυθεντικού κειμένου στην αγγλική γλώσσα(Saenz et.al. , 2005).

γ) Αποτελεσματικές ανεξάρτητες στρατηγικές , οι οποίες αποτελούνται από

ανεξάρτητη χρήση ξενόγλωσσων υλικών ώστε να απομνημονευτούν λέξεις και προτάσεις , χρησιμοποιώντας μνημονικές στρατηγικές , παράγοντας ασκήσεις και προτάσεις , χρησιμοποίηση ηχογράφησης και μεταγνωστικές στρατηγικές όπως είναι ο σχεδιασμός , αυτό-επιτήρηση και αυτό-επιβράβευση(Saenz et.al. , 2005).

δ) Γενικές στρατηγικές μελέτης , αναφερόμενες σε όλες τις τεχνικές διαβάσματος , αγνόηση θορύβων , οργάνωση και καλή χρησιμοποίηση χρόνου(Saenz et.al. , 2005).

ε) Παραδοσιακές στρατηγικές μελέτης , οι οποίες αναφέρονται στην πιο αργή παραγωγή προφορικού λόγου , παράκληση για διόρθωση της προφοράς και μάντεμα για τι θα πει ο συνομιλητής(Saenz et.al. , 2005).

Τα αποτελέσματα παρουσίασαν ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν κατά κύριο λόγο τις επίσημες στρατηγικές μελέτης με αποτέλεσμα 3.73 , τις γενικές στρατηγικές μελέτης με 3.25 , τις λειτουργικές με 2.95 , τις ανεξάρτητες με 2.30 και τις παραδοσιακές με 2.20(Saenz et.al. , 2005).

Μάλιστα , οι ερευνητές είχαν σκοπό να ερευνήσουν και τους παράγοντες που συνέβαλλαν σε αυτό το αποτέλεσμα για αυτό πρόσφεραν ως επιλογές στους μαθητές μέσω ερωτηματολογίου να επιλέξουν το κίνητρο , φύλο , έτος σπουδών , βαθμολογία, την επιρροή της αυτό-αντίληψης και το τμήμα σπουδών(Saenz et.al. , 2005).

Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι το κίνητρο αποτελούσε το πιο σημαντικό παράγοντα για την επιλογή στρατηγικών μελέτης για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας , καθώς και ότι η επιλογή των στρατηγικών μελέτης είχε ως κύρια μεταβλητή , σύμφωνα με τους φοιτητές , το φύλο(Saenz et.al. , 2005).

Με άλλα λόγια , οι μαθητές που είχαν ισχυρά κίνητρα χρησιμοποιούσαν πιο συχνά στρατηγικές από όλες τις κατηγορίες σε σύγκριση με τους λιγότερο κινητοποιημένους μαθητές. Το 32% των μαθητών εξέφρασαν χαμηλά κίνητρα , το 40% ούτε χαμηλά ούτε ψηλά , ενώ το 28% υψηλά κίνητρα. Το 82% των μαθητών συνολικά που είχαν χαμηλά και μεσαία κινητοποίηση , απάντησαν ότι χρησιμοποιούν την γλώσσα για λιγότερο από 10% του χρόνου τους (Saenz et.al. , 2005).

Μάλιστα ως δεύτερη ισχυρή επιλογή φάνηκε ότι είναι η καλή αυτό-αντίληψη του μαθητή για τον εαυτό του στο συγκεκριμένο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Μπορεί να ειπωθεί ότι οι στρατηγικές είχαν σαν παράγοντα χρησιμοποίησης τους το κάθε διαφορετικό τμήμα της ξένης γλώσσας. Δηλαδή , αν συσχετιζόταν με τον προφορικό λόγο , γραπτό ή ακουστικό(Saenz et.al. , 2005).

Με άλλα λόγια , οι μαθητές που πίστευαν ότι ήταν καλοί στην παραγωγή προφορικού λόγου χρησιμοποιούσαν τις στρατηγικές 2,3,4,5. Αυτοί που πίστευαν ότι ήταν καλοί στην κατανόηση κειμένου χρησιμοποιούσαν τις στρατηγικές 1,2,4,5 , όσον αφορά την καλή επίδοση στις ακουστικές ξενόγλωσσες δεξιότητες επιλέχθηκαν οι στρατηγικές 3

και 4 (Saenz et.al. , 2005).

Ωστόσο , αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι το ερευνητικό αυτό δείγμα , αν και αποτελεί μια σημαντική πηγή πληροφοριών , όσον αφορά την ανακάλυψη των στρατηγικών που αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο από έμπειρους μαθητές , με σκοπό την οικοδόμηση της γνώσης , τα ερευνητικά δεδομένα σε παιδιά δημοτικού μπορούν να παρουσιάσουν ποικίλλες δυσκολίες , οι οποίες να σχετίζονται άμεσα με τις γνωστικές τους διεργασίες , φέρνοντας συνέπειες στις στρατηγικές μελέτης τους(Saenz et.al. , 2005).

Όσον αφορά τους μαθητές δημοτικού επιπέδου που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση στην κατανόηση του γραπτού λόγου της Αγγλικής γλώσσας είτε εξαιτίας μαθησιακών δυσκολιών είτε από κοινωνικούς ή/και πολιτισμικούς παράγοντες , έχει επιβεβαιωθεί από έρευνες το γεγονός ότι οι στρατηγικές που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση συνομηλίκων μπορούν να τους βοηθήσουν περισσότερο από ότι η παραδοσιακή διδασκαλία(Saenz et.al. , 2005).

Πιο αναλυτικά , η συγκεκριμένη έρευνα επιχείρησε να ερευνήσει τις έξι διαδικασίες : α) Διάβασμα ενός κειμένου μεταξύ συνομηλίκων και επανάληψη. Πιο συγκεκριμένα , σε αυτό το στάδιο λάμβαναν μέρος 2 μαθητές , όπου ο ένας είχε τον ρόλο του δασκάλου , χαρακτηριζόμενος ως άριστος μαθητής , ενώ ο δεύτερος είχε τον ρόλο του μαθητή και κατατασσόταν στους αρχάριους ή μέσους μαθητές. Αρχικά , ο άριστος μαθητής διάβαζε το κείμενο για 5 λεπτά , και αμέσως μετά ο δεύτερος μαθητής ξαναδιάβαζε το κείμενο για την ίδια χρονική διάρκεια. Σε περίπτωση που ο αρχάριος μαθητής έκανε κάποιο λάθος , τότε ο άριστος μαθητής προσπαθούσε να τον καθοδηγήσει και να τον ενθαρρύνει(Saenz et.al. , 2005).

β) Σύνοψη των παραγράφων : Στην σύνοψη παραγράφων ο αρχάριος μαθητής προσπαθεί να αναφέρει τα σημαντικά υποκείμενα , ιδέες , πράξεις της κάθε παραγράφου σε περίπου 10 σειρές. Σε περίπτωση που πραγματοποιηθεί κάτι λάθος , ο αρχάριος μαθητής ειδοποιείται από τον άριστο μαθητή και προσπαθεί ξανά(Saenz et.al. , 2005).

γ) Παιχνίδι πρόβλεψης : Σε αυτό το σημείο , πριν πραγματοποιηθεί η ανάγνωση του κειμένου , ο αρχάριος μαθητής εκφράζει μια πρόβλεψη σχετικά με το κείμενο και έπειτα παρακολουθεί αν αυτό που εκφράστηκε επιβεβαιώθηκε ή όχι Έπειτα διαβάζει την επόμενη μισή σελίδα και πραγματοποιεί πάλι μια πρόβλεψη. Στην συνέχεια , επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία(Saenz et.al. , 2005).

δ) Μάζεμα πόντων. Κάθε φορά που ένας αρχάριος μαθητής ή άριστος μαθητής λέει κάτι σωστό , τότε παίρνει η ομάδα του ένα πόντο. Αυτός ο τομέας καθιερώθηκε για την περαιτέρω κινητοποίηση των μαθητών(Saenz et.al. , 2005).

Τα αποτελέσματα παρουσίασαν ότι οι αρχάριοι μαθητές έδειξαν σημάδια

βελτίωσης. Ωστόσο , αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι οι ερευνητές βοηθούσαν τους καθηγητές και μαθητές σε καθημερινή βάση , με στόχο την πλήρη εφαρμογή των στρατηγικών. Αμφισβητείται από τους ερευνητές αν το αποτέλεσμα θα ήταν ίδιο αν δεν υπήρχε αυτή η συνεχής βοήθεια εκ μέρους τους (Saenz et.al. , 2005).

Η τελευταία παρατήρηση αποτελεί μια σημαντική μεταβλητή , καθώς αναδεικνύεται πόσο σημαντικό είναι οι μαθητές και οι δάσκαλοι να γνωρίζουν τις στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόζουν κατά τις διαδικασίες της διδασκαλίας και εκμάθησης ενός γνωστικού αντικειμένου. Μια παρατήρηση που θα μπορούσε να παραλληλιστεί με τις μεταγνωστικές στρατηγικές.

Οι στρατηγικές μελέτης μπορεί να επηρεάσουν την ανάπτυξη τους από ποικίλους παράγοντες , όπως είναι η διδασκαλία τους από τον γονέα ή από τον καθηγητή. Ακόμα , δεν αποκλείεται να επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό και από το γνωστικό ύψος που ο κάθε μαθητής επιλέγει (Jelisaveta Šafranĵ , 2013).

Ακόμα , σημαντική θεωρείται, από τους προχωρημένους μαθητές της αγγλικής γλώσσας , η δύναμη της επανάληψης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στην έρευνα του Lee και Heinz (2016), που πραγματοποιήθηκε στην Κορέα , παρουσιάστηκε ως αποτέλεσμα ότι α) οι μαθητές είχαν καθιερώσει μια ρουτίνα μάθησης ενός short essay κάθε μέρα , β) πίστευαν ότι το να διαβάζεις μόνος για 30 λεπτά είναι καλύτερο από το να διαβάζεις περισσότερη ώρα σε διάσπαρτα διαστήματα και γ) κάθε χρόνο φρόντιζαν να διαβάζουν ηχηρά (όχι από μέσα τους)30 βιβλία της αγγλικής γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο ανέπτυξαν τις ικανότητες τους στην παραγωγή προφορικού λόγου.

Σημαντικές , ωστόσο , αποτελούν και οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον Ελληνικό μαθηματικό πληθυσμό των Ελληνικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα , βρέθηκε ότι οι ματεγνωστικές στρατηγικές και στρατηγικών βάθους δεν συσχετίζονταν άμεσα με την σχολική επίδοση στην επεξεργασία κειμένου , σύμφωνα με τους Γεωργιάδη, 1998. Παπαντωνίου,2002. Ένα γεγονός το οποίο έρχεται σε σύγκρουση με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου στην πρωτότυπη εκδοχή του σύμφωνα με τους Georgiadis & Efklides , 2000. Παπαντωνίου , 2002 (Μεταλλίδου , 2003).

Από την έρευνα της Μεταλλίδου (2003) που είχε ως δείγμα μαθητές δημοτικού , παρουσιάστηκε ότι όσον αφορά τις στρατηγικές ακρόασης του μαθήματος , ο πρώτος σε σπουδαιότητα παράγοντας αφορά τις στρατηγικές βάθους με έμφαση στην επεξεργασία των πληροφοριών. Περιλαμβάνονται στρατηγικές , όπως , συγκέντρωση της προσοχής στα πιο σημαντικά σημεία και στις καινούργιες πληροφορίες, σύγκριση των πληροφοριών με αυτές που έχουν συγκρατήσει οι άλλοι και προσπάθεια εφαρμογής τους στην πράξη. Αμέσως μετά , είναι οι τεχνικές στρατηγικές όπως είναι η τήρηση σημειώσεων , δημιουργία διαγραμμάτων και τέλος οι στρατηγικές

επιφάνειας , όπως η απλή ακρόαση των πληροφοριών και μια μεταγνωστική στρατηγική για την απάντηση πιθανών ερωτήσεων προς τον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά τις στρατηγικές απομνημόνευσης , όπου ο πρώτος σε σπουδαιότητα παράγοντας αναφέρεται ότι είναι οι τεχνικές στρατηγικές (τήρηση σημειώσεων , δημιουργία διαγραμμάτων και μεταγνωστικές στρατηγικές όπως παρακολούθηση δράσης , αυτό-εξέταση για τη συγκράτηση των βασικών μόνο πληροφοριών). Έπειτα , σημειώνονται οι στρατηγικές επιφάνειας , που συνδέονται με την επανάληψη πληροφοριών , τη μεταγνωστική στρατηγική της αυτό-εξέτασης με στόχο την απομνημόνευση όλων των πληροφοριών (Μετταλίδου , 2003).

Οι στρατηγικές βάθους με έμφαση στη σύνδεση των νέων πληροφοριών μεταξύ τους και με πληροφορίες ήδη γνωστές και η δημιουργία μιας εικόνας στο μυαλό για καλύτερη αναπαράσταση τους , καθώς και της απομνημόνευσης των πληροφοριών με κάθε λεπτομέρεια(Μετταλίδου , 2003).

Αξίζει να αναφερθεί το αποτέλεσμα και στις στρατηγικές της λύσης προβλημάτων. Ο πρώτος παράγοντας αφορά τις τεχνικές στρατηγικές σχεδιασμού της πορείας της λύσης , που στόχο έχουν την καλύτερη κατανόηση και αναπαράσταση της του προβλήματος και είναι τόσο τεχνικές (προσπάθεια δημιουργίας μιας λύσης ή εικόνας) , όσο και μεταγνωστικές (π.χ. διατύπωση ερωτήσεων στον εαυτό). Αμέσως μετά είναι οι στρατηγικές παρακολούθησης της διαδικασίας της λύσης , που είναι κυρίως στρατηγικές βάθους (επιμονή στη λύση , εύρεση των πιο σημαντικών σημείων , σκέφτεται την πιθανή χρήση των πληροφοριών που κατέχει , προσπάθεια κατανόησης του προβλήματος και η μεταγνωστική στρατηγική της παρακολούθησης) (Μετταλίδου , 2003).

Τέλος , είναι οι στρατηγικές αναζήτησης βοήθειας , παραδείγματος χάρι ψάξιμο σε σχολικά βιβλία και αναζήτηση παρόμοιων προβλημάτων , το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως στρατηγική επιφάνειας διότι γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης μια έτοιμης λύσης(Μετταλίδου , 2003).

Ο συντελεστής συσχέτισης βρέθηκε στατιστικά σημαντικός μόνο στην περίπτωση της αλληλεπίδρασης της σχολικής επίδοσης με τις στρατηγικές αναζήτησης βοήθειας κατά τη λύση προβλημάτων , όπου όσο πιο συχνά αναφερόταν αυτή η στρατηγική , τόσο χαμηλότερη περιγραφόταν η σχολική τους επίδοση από την εκπαιδευτικό (Μετταλίδου , 2003).

Συνοψίζοντας , θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι η χρησιμοποίηση των στρατηγικών μελέτης αποτελεί ένα περίπλοκο σύστημα επιλογής , το οποίο μπορεί να επηρεαστεί από την γνωστική ωριμότητα του μαθητή και συνεπώς την ηλικία του , το γνωστικό του ύψος , τη χώρα στην οποία ζει και τον κυρίαρχο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης που επικρατεί , τα κίνητρα του και τέλος , κατά πόσο ικανός είναι να χρησιμοποιήσει τις μεταγνωστικές του ικανότητες.

Για να γίνει περισσότερο κατανοητό πως τα κίνητρα επηρεάζουν τις στρατηγικές μελέτης και κατά συνέπεια την ακαδημαϊκή επίδοση , εποικοδομητικό θα ήταν να αναφερθεί μια σχετική έρευνα , η οποία στόχο της είχε να αναδείξει τι κοινό είχαν οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν καλή επίδοση στην κατανόηση κειμένου.

Πιο συγκεκριμένα , τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που απάντησαν ότι συνηθίζουν να διαβάζουν μυθιστορήματα ή βιβλία χωρίς μυθοπλασία αρκετές φορές την εβδομάδα ή μήνα , με κίνητρο την ευχαρίστηση, έτειναν να έχουν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση κειμένου σε σύγκριση με εκείνους τους μαθητές που διάβαζαν περιστασιακά. Ωστόσο , οι μαθητές που διάβαζαν μια ποικιλία βιβλίων ,ακόμα και σε πιο αραιό διάστημα , διαφορετικού περιεχομένου βιβλία είχαν ακόμα καλύτερη επίδοση σε σύγκριση με τις άλλες δυο ομάδες. Από την άλλη πλευρά , αξίζει να αναφερθεί ότι τα κόμιξ είχαν μικρή επίδραση στην σχολική επίδοση (OECD , 2010).

Επομένως , τα κίνητρα καθώς καθορίζουν τις συνήθειες των μαθητών στην καθημερινή τους ζωή , επόμενο είναι αυτές οι επιλογές να καθορίσουν τη γνωστική τους ανάπτυξη και τον τρόπο αλληλεπίδρασης με το σχολικό περιβάλλον τους.

2.2 .1 Στρατηγικές μάθησης

Ως στρατηγικές μάθησης ορίζονται συγκεκριμένες σκέψεις ή πράξεις που χρησιμοποιούν οι μαθητές , προκειμένου να καταλάβουν , να μάθουν ή να τοποθετήσουν στην μνήμη τους συγκεκριμένες πληροφορίες , ώστε να δημιουργηθεί η γνώση (Michael O'Malley, 1987).

Ο Lompscher , για παράδειγμα , στο ερωτηματολόγιο του με τίτλο « Με ποιόν τρόπο μαθαίνεις;» (1994-1995) χωρίζει τις στρατηγικές μάθησης σε 4 κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τις επιφανειακές στρατηγικές , έπειτα είναι οι στρατηγικές βάθους ,τεχνικές στρατηγικές και τέλος οι μεταγνωστικές στρατηγικές(Μεταλλίδου , 2003).

Αναλυτικότερα , ως επιφανειακές στρατηγικές ορίζονται οι επαναλήψεις των πληροφοριών που θέτονται ως στόχος και τη μεταγνωστική στρατηγική της αυτό-εξέτασης με στόχο την απομνημόνευση όλων των πληροφοριών , ενώ οι στρατηγικές βάθους στοχεύουν στην σύνδεση των νέων πληροφοριών με νέες , καθώς και η δημιουργία μιας εικόνας για την καλύτερη αναπαράσταση τους. Τέλος , είναι οι τεχνικές στρατηγικές αφορά δημιουργία διαγραμμάτων , τήρηση σημειώσεων και η μεταγνωστική στρατηγική της παρακολούθησης της δράσης με στόχο της συγκράτηση μόνο των βασικών πληροφοριών. (Μεταλλίδου , 2003)

Όσον αφορά την εκμάθηση ξένων γλωσσών , γίνεται αναφορά σε 2 κύριες κατηγορίες. Η πρώτη αφορά τις στρατηγικές μελέτης όπως είναι η εξακρίβωση/επαλήθευση , επαγωγικός τρόπος συλλογισμού , συμπερασματικός τρόπος συλλογισμού , εξάσκηση , αποστήθιση και ανίχνευση. Από την άλλη πλευρά , οι μεταγνωστικές στρατηγικές έχουν ως κύριο στόχο να επιβλέπουν , να ελέγχουν και να κατευθύνουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Σε αυτές βρίσκονται διαδικασίες όπως σχεδιασμό , να τεθούν προτεραιότητες/στόχοι και τέλος , τρόπος διαχείρισης των γνώσεων και της σκέψης(Rubin et.al. , 1987).

Επιπλέον , οι επικοινωνιακές στρατηγικές αποτελούν έναν δευτερεύοντα βοηθητικό ρόλο στην απόκτηση των ξένων γλωσσών, καθώς με αυτόν τον τρόπο ο εκάστοτε ακροατής συγκεντρώνεται στο τι νόημα θέλει να αποδώσει ο ομιλητής , έτσι ώστε να μπορέσει να απαντήσει και να συμμετέχει στην συζήτηση(Rubin et.al. , 1987).

Μάλιστα , αυτές οι στρατηγικές χρησιμοποιούνται συνήθως όταν παρουσιάζεται μια δυσκολία στην επικοινωνία με τον ομιλητή είτε γιατί δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τον λόγο του τελευταίου είτε για να επεξεργαστούν κάποια παρεξήγηση που δημιουργήθηκε από τον ομιλητή(Rubin et.al. , 1987).

Οι κοινωνικές στρατηγικές αποτελούν τις δραστηριότητες , στις οποίες ένας μαθητής προσπαθεί να συμμετέχει με σκοπό την έκθεση του και την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων του. Η τελευταία κατηγορία αποτελεί μια έμμεση στρατηγική , με την αιτιολογία ότι δεν συνεισφέρει άμεσα στην εκμάθηση , αποθήκευση , ανάκληση και χρησιμοποίηση της γλώσσας (Rubin et.al. , 1987).

Έχοντας αναλύσει τις στρατηγικές μάθησης , θεωρείται εποικοδομητικό να πραγματοποιηθεί αναφορά και στις μεταγνωστικές ικανότητες , καθώς και η ανάκληση της καθοριστικής σημασίας που έχει για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Ως πρώτη στρατηγική μελέτης , το οποίο υπόκειται στην κατηγορία της μεταγνώσης , διασαφηνίζοντας ότι σχετίζεται με τη μάθηση μιας ξένης γλώσσας , σύμφωνα με την θεωρία “i+1”. Ως i ορίζεται το γνωστικό σημείο που βρίσκεται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή ο μαθητής και ως +1 εννοείται ότι είναι το αμέσως επόμενο γνωστικό υπόβαθρο. Δηλαδή , ο μαθητής δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται στον μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας , αλλά να επικεντρώνεται να θέτει ως στόχο την σταδιακή γνωστική διαμόρφωση του. Ως συνέχεια αυτής της διαδικασίας, προτείνεται να συνδέεται η προηγούμενη γνώση με την νέα (Montano , 2017).

Πιο συγκεκριμένα , όπως έχει παρουσιαστεί , οι μεταγνωστικές δεξιότητες αποτελούν ένα πολύ σημαντικό παράγοντα για την απόκτηση πληροφοριών. Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών είναι η αυτορρύθμιση. Δηλαδή , η ικανότητα του μαθητή να επικεντρώνεται στο στόχο του , αγνοώντας άλλους περισπασμούς ή και επιθυμίες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Αυτή η δεξιότητα αρχίζει να εμφανίζεται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Mischel & Mischel, 1983).

Σύμφωνα με τον Calero (2007), τα παιδιά 11 ετών, δηλαδή τα παιδιά που βρίσκονται στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σε σύγκριση με τους μικρότερους μαθητές επιδεικνύουν μεγαλύτερη ταχύτητα και μικρότερη διακύμανση σε όλες τις συνθήκες έργου. Ένα γεγονός που σηματοδοτεί ότι τα παιδιά σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού έχουν πιο αναπτυγμένη την αυτορρύθμιση τους, και συνεπώς μπορούν να οριοθετήσουν τον εαυτό τους πιο εύκολα, για την επίτευξη της γνώσης.

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μνημονικές στρατηγικές όπως είναι η χρήση ακρωνύμων, ρυθμική χρήση της γλώσσας, αναπαράσταση με εικόνες, κίνηση του σώματος, της τοποθεσίας, είναι όντως πολύ βοηθητικές για την πρόσληψη της πληροφορίας και την ανάκληση της. Η σημαντικότητα της φαίνεται από το μεγάλο αριθμό μαθητών που απάντησε ότι την χρησιμοποιεί ως στρατηγική μελέτης.

Ωστόσο, όπως αναφέρεται από τον Purpura (1997) οι μνημονικές στρατηγικές δεν σχετίζονται πάντα με την καλή επίδοση στην μάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας. Μάλιστα, όπως αναφέρει η επίδραση αυτής της στρατηγικής μπορεί να έχει και αρνητικές, ακόμα, συνέπειες στην επίδοση των μαθητών, και πιο συγκεκριμένα στην γραμματική και στην απόκτηση λεξιλογίου. Ως αιτιολόγηση αναφέρεται ότι αυτές οι στρατηγικές μπορεί να έχουν θετικό αντίκτυπο στην αρχή της μάθησης μιας ξένης γλώσσας, αλλά όταν ο μαθητής έχει ήδη κατακτήσει αρκετές πληροφορίες και γνώσεις όσον αφορά το λεξιλόγιο και την γραμματική μιας ξένης γλώσσας δεν θα είναι εποικοδομητικές (Rebecca L., 2003).

Με άλλα λόγια, αυτό σημαίνει ότι τα διαφορετικά επίπεδα της αγγλικής γλώσσας από μια ομάδα μαθητών, μπορεί να έχουν διαφορετικές στρατηγικές μελέτης έτσι ώστε να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα στην επίδοσή τους. Τα ίδια λόγια επιβεβαιώνει ο Chamot, (2004) και Hong-Nam & Leavell (2006) (Lee et.al. 2016).

Έχοντας αναλύσει τόσο ορισμένες στρατηγικές μάθησης, όσο και μεταγνωστικές ικανότητες, θα μπορούσε να γίνει αντιληπτό ότι ο κάθε μαθητής διαλέγει μια ομάδα στρατηγικών ανάλογα με την ηλικία του, τον τρόπο που έχει μάθει να λειτουργεί στην κοινωνία με βάση την προσωπικότητά του, το γνωστικό του επίπεδο, καθώς και άλλους ποικίλους παράγοντες.

Για παράδειγμα, σύμφωνα με τα κριτήρια για την εφαρμογή των στρατηγικών μελέτης του Jenkins' (1979), τα τελευταία μπορεί να ποικίλλουν εξαιτίας του γνωστικού αντικειμένου που πρέπει να μαθευτεί, τις προϋποθέσεις εκμάθησης, τα χαρακτηριστικά του μαθητή και τα κριτήρια της άσκησης (Dunlosky, 2013).

Πιο αναλυτικά, τα υλικά (materials) στην πρώτη κατηγορία αναφέρονται στο γνωστικό υλικό που οι μαθητές πρέπει να μάθουν, να θυμούνται και να καταλάβουν.

Οι προϋποθέσεις μάθησης (learning conditions) θίγουν τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου συμπεριλαμβανομένου και της κατάστασης του περιβάλλοντος χώρου , όπως είναι ο θόρυβος και η ησυχία. Ωστόσο , περισσότερο αναφέρονται στον τρόπο που ένα μαθητής χρησιμοποιεί αυτές τις στρατηγικές. Για παράδειγμα , αν τις χρησιμοποιεί συνέχεια προκειμένου να μάθει κάτι ή αν τις χρησιμοποιεί μια φορά μόνο κατά την διάρκεια μιας άσκησης κατανόησης γραπτού ή προφορικού λόγου(Dunlosky , 2013).

Έπειτα , είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Για παράδειγμα , η ηλικία τους , η ικανότητα λεκτικής επικοινωνίας , το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας , τα κίνητρα ,η ικανότητα αποθήκευσης στη βραχύχρονη μνήμη και ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Τέλος , αναφέρονται τα κριτήρια της άσκησης , τα οποία αφορούν τον τρόπο ανάκλησης πληροφοριών που απαιτείται. Για παράδειγμα ο Bloom δημιούργησε έξι μαθησιακές κατηγορίες , όπως είναι : α) η ανάλυση ,β) σύνθεση , γ) εφαρμογή ,δ) αξιολόγηση , ε) απομνημόνευση και ζ) κατανόηση της πληροφορίας (Dunlosky , 2013).

Αυτό το συμπέρασμα , αποτελεί τη βάση για την απόρριψη του σχολικού συστήματος, καθώς και καθοδήγηση για πιθανές μεταρρυθμίσεις που πρέπει να συμβούν στον τομέα της εκπαίδευσης , σε γενικότερο βαθμό , απορρίπτοντας την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Αν πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες που επιβεβαιώνουν και αποδέχονται αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, τότε παράγοντες , όπως η ηλικία , το επίπεδο των σπουδών , η γεωγραφική περιοχή θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την διδασκαλία των μαθητών , καθώς αυτοί θα συμβάλλουν θετικά στην ακαδημαϊκή τους επίδοση.

2.2.2. Ο ρόλος των στρατηγικών μάθησης στην ακαδημαϊκή επίδοση

Σύμφωνα με την Winogrand (1990) , οι μαθητές που έχουν μια καλή ακαδημαϊκή επίδοση , έχουν ταυτόχρονα και μια καλή αίσθηση της στρατηγικής που επιλέγουν προκειμένου να κατακτήσουν έναν μαθησιακό στόχο. Πιο συγκεκριμένα , με τον όρο « στρατηγική» θίγεται η έννοια της αντίληψης των απαιτήσεων που έχει ένας στόχος , καθώς και η ευελιξία στον τομέα λύσης προβλημάτων. Με αυτόν τον τρόπο , ο εκάστοτε μαθητής προσαρμόζει την μελέτη του σε πλήρη αναλογία με τις δυσκολίες ενός μαθησιακού στόχου , ως προς τον χρόνο και τρόπο εκμάθησης.

Αντίθετα , οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από μη επαρκή σχολική επίδοση συνήθως δεν λαμβάνουν υπόψη την μεταβλητή των στρατηγικών , ενώ έχουν αντίληψη της ζωτικής σημασίας τους εν τέλει δεν είναι ικανοί να επιλέγουν τις σωστές στρατηγικές ή μπορεί να γνωρίζουν μόνο λίγες από αυτές (Chamot, et.al,1990).

Την ίδια άποψη έχει και ο Chamot (1996), με μικρές διαφοροποιήσεις , ο οποίος

αναφέρει ότι όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούν ορισμένες στρατηγικές. Ωστόσο, οι μαθητές με μη καλή σχολική επίδοση, δεν προβληματίζονται αν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν είναι και οι πιο αποδοτικές. Κοινό σημείο μεταξύ των δυο ερευνητών αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές με καλή σχολική επίδοση έχουν μεγαλύτερη γκάμα στρατηγικών που μπορούν να επιλέξουν (Šafranĵ, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν σωστά τις στρατηγικές μελέτης, έχουν ταυτόχρονα μεγαλύτερα κίνητρα για μάθηση, καθώς και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Αυτή η συσχέτιση είναι εύκολη, αν σκεφτεί κανείς το γεγονός ότι όταν ένας μαθητής αναμιγνύεται με την μαθησιακή διαδικασία και εν τέλει στέφεται με επιτυχία, είναι επόμενο ότι θα αναπτύξει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, κίνητρα και αυτό-αποτελεσματικότητα.

Βέβαια, δεν θα πρέπει να παραμερίζεται το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν χρησιμοποιούν και προωθούν τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας, ούτε θέτουν τους ίδιους στόχους. Οι τελευταίοι μπορεί να ποικίλλουν εξαιτίας της νομοθεσίας, κουλτούρας και διαφορετική ροή της ιστορίας της κάθε χώρας. Για αυτό το λόγο, οι στρατηγικές θα είναι πιο αποτελεσματικές αν είναι ανάλογα με τους στόχους και γνωστικές προϋποθέσεις του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας.

Παραδείγματος χάρη, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί τις επιφανειακές στρατηγικές μάθησης και βάθους, όπως είναι η στρατηγική της επανάληψης και στρατηγική αναλογισμού στην επεξεργασία κειμένου με κύριο στόχο την απομνημόνευση. Οι δυο τελευταίες στρατηγικές αποτέλεσαν χαρακτηριστικά παρούσες από την ερευνητική εργασία της Μεταλλίδου (2003).

Ωστόσο, η επιλογή των στρατηγικών δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία. Η αιτιολογία αυτής της δυσκολίας, έγκειται στο γεγονός ότι προκειμένου να γίνει η ορθή επιλογή των στρατηγικών μελέτης, ο μαθητής πρέπει να έχει αναπτύξει τις μεταγνωστικές του δεξιότητες.

Ως μεταγνώση ορίζεται η γνώση του ατόμου για τρόπο με τον οποίο επεξεργάζεται τα δεδομένα από το περιβάλλον του. Έχοντας αυτό στο νου, ο μαθητής μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο που δεν είναι κανένα άλλο από τον τρόπο σχεδιασμού του μαθησιακού στόχου, να επιτηρεί τον εαυτό του καθώς υλοποιεί αυτές τις στρατηγικές, να τον αξιολογεί. Η επιτυχής έκβαση αυτής της διαδικασίας αποτελεί το πρότυπο της αυτό-ρύθμισης (Chamot, et.al,1990).

Η συνεχής αποτυχία των μαθητών να καταλάβουν την σημασία των στρατηγικών μάθησης, καθώς και να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες εγκυμονεί τον κίνδυνο να θεωρηθεί από αυτούς ότι δεν είναι ικανοί να πετύχουν στην μαθησιακή διαδικασία, γενικότερα. Δηλαδή, να θεωρήσουν ότι η αιτία βρίσκεται σε

εσωτερικούς , σταθερούς παράγοντες. Με όρους ψυχολογίας , το τελευταίο αποτελεί το θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης.

Ο Dweck (1975) , για αυτόν ακριβώς το λόγο διατύπωσε ότι ενθαρρύνοντας τους μαθητές να θεωρήσουν ως κύριους παράγοντες την κακή σχολική τους επίδοση σε μη σταθερούς παράγοντες , μπορεί να βελτιώσει την προσπάθεια και την συνεπώς , την επίδοση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Με άλλα λόγια ,είναι κρίσιμης σημασίας αν οι μαθητές θεωρούν ότι η σχολική τους επιτυχία βασίζεται σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες , ασταθείς ή μη ασταθείς καθώς αυτή καθορίζει την περαιτέρω προσπάθεια που θα καταβάλουν (Mohamad B. Sukariyah , 2014) .

Μάλιστα , είναι φυσικό οι αποδώσεις αιτιών να επηρεάζουν ακόμα και την σχολική επίδοση των μαθητών , όπως είναι τα μαθηματικά , ή απόκτηση της δεύτερης ξένης γλώσσας (YAYIE , 2016).

Συνεπώς , έχοντας αναδείξει την αξία των στρατηγικών μάθησης , θα μπορούσε εύκολα να αντιληφθεί κανείς πως ένας από τους ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος , σε παγκόσμια κλίμακα , θα μπορούσε να είναι εκπαιδύει τους μαθητές όσον αφορά με ποιον τρόπο είναι αποτελεσματικό για αυτούς να μαθαίνουν ένα περιεχόμενο.

Με αυτόν τον τρόπο , δεν εξοικονομείται μόνο χρόνος , αλλά πολύ περισσότερο δημιουργούνται κίνητρα στο μαθητή για μάθηση , για αυτοπραγμάτωση και μειώνεται ο κίνδυνος να συσσωρευτούν κενά , τα οποία να αποτελέσουν το εμπόδιο στην καλή του ακαδημαϊκή επίδοση και στην ομαλή του μετάβαση σε ανώτερες σπουδές ή ανώτερους κύκλους του σχολείου

Η αιτιολογία αυτής της παρότρυνσης και συμπεράσματος , συνδέεται με την εργασία της Μεταλλίδου και Κουρή (2003) , όπου φάνηκε ότι οι μαθητές της Ε' Δημοτικού με χαμηλή σχολική επίδοση δε στερούνται δηλωτικής γνώσης , αλλά έχουν έλλειψη όσον αφορά τις διαδικαστικές γνώσεις και γνώσεις συνθηκών για την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης. Οι γνώσεις συνθηκών αναφέρεται ακόμα και στο επίπεδο δυσκολίας του έργου που πρέπει να επιτευχθεί , του περιεχομένου και των δομικών χαρακτηριστικών του , που βρέθηκε ότι οι μαθητές ενεργοποιούν διαφορετικούς γνωστικούς πόρους σε αναλογία με αυτούς.

Από την άλλη πλευρά φαίνεται ότι χρησιμοποιούνται περισσότερο οι στρατηγικές βάθους και οι επιφανειακές στρατηγικές , αφού δεν απαιτούν μεγάλο νοητικό φόρτο σε σύγκριση με τις τεχνικές στρατηγικές και είναι πιο οικίες προς αυτούς (Μεταλλίδου , 2003).

Ωστόσο, όπως έχει αναφερθεί, η κάθε στρατηγική μπορεί να έχει διαφορετικό σκοπό. Για παράδειγμα, αν στόχος είναι η απομνημόνευση της πληροφορίας, τότε επικοδομητική θα ήταν η στρατηγική της περίληψης των σημαντικών στοιχείων του κειμένου, προκειμένου να συνδεθούν τα σημαντικά αυτά στοιχεία με τα προηγούμενα που ήδη υπάρχουν στην μνήμη, αποφεύγοντας τις περιττές πληροφορίες. Ακόμα, για την απομνημόνευση ξενόγλωσσων λέξεων προτείνονται οι μνημονικές στρατηγικές. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής δυσκολεύεται να μάθει την λέξη cliff μπορεί να βρει μια παρόμοια λέξη στα Ελληνικά και έπειτα να τις κάνει αναπαράσταση. Ωστόσο, αυτός ο τρόπος εκμάθησης δεν ενδείκνυται για ασκήσεις ανάλυσης ή σύνθεσης (Dunlosky et.al., 2013).

Όσον αφορά τις προϋποθέσεις μάθησης και τον τρόπο που ένας μαθητής αλληλεπιδρά με ένα περιεχόμενο, φαίνεται ότι πιο πολύ χρησιμοποιείται η στρατηγική όπου ο χρόνος διαβάσματος να μεγαλώνει ανάλογα με τον χρόνο του επικείμενου test. Δηλαδή, πιο πολύ χρόνο θα αφιέρωνε κάποιος αν έγραφε σε τρεις μέρες ένα test, παρά σε μια εβδομάδα. Ένα γεγονός που φαίνεται ότι δε λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελεί σίγουρα μια αρνητική στρατηγική. Αυτή η στρατηγική σχετίζεται και με την ξενόγλωσσα απομνημόνευση λέξεων (Dunlosky et.al., 2013).

Η αιτιολογία για τη μη σωστή αυτή στρατηγική αποτελεί το γεγονός ότι η διαδικασία της ανάκλησης πληροφοριών δυσκολεύεται όλο και περισσότερο όταν περνάει αρκετός καιρός από τότε που ανακλήθηκε η συγκεκριμένη πληροφορία. Με άλλα λόγια, η διατήρηση της πληροφορίας στην μνήμη είναι ανάλογη με τον χρόνο που ένας άνθρωπος ανακαλεί αυτή τη συγκεκριμένη πληροφορία στην μνήμη για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Dunlosky et.al., 2013).

Όπως αναφέρεται, για να διατηρηθεί μια πληροφορία στην μνήμη για μια εβδομάδα, πρέπει να ανακληθεί η πληροφορία αρκετές φορές σε χρονικό περιθώριο 12-24 ώρες, ενώ για να διατηρηθεί κάτι στη μνήμη για 5 χρόνια, η πληροφορία πρέπει να ανακαλείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε χρονικό περιθώριο 6 με 12 μήνες (Dunlosky et.al., 2013).

Η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών βρίσκεται εν μέρει και σε αναλογία με τον ρυθμό ανάκλησης της πληροφορίας. Όσο πιο πολύ καιρός περνάει χωρίς ο μαθητής να προχωρήσει στην ανάκληση τους, τόσο χαμηλότερη θα είναι και η επίδοση του (Dunlosky et.al., 2013).

Σημαντική φαίνεται να είναι και η στρατηγική της επανάληψης ανάγνωσης του κειμένου, όπως σημειώνεται και από τα πειράματα του Rothkopf (1968). Σύμφωνα με αυτό το πείραμα, όσες περισσότερες φορές ένας μαθητής διαβάζει ένα κείμενο που πρέπει να μάθει, τόσο περισσότερο θα το αποδώσει αργότερα (Dunlosky et.al., 2013).

Οι πιθανές αιτιολογίες είναι δυο. Η πρώτη αφορά τη ποσοτική υπόθεση , η οποία υποστηρίζει το γεγονός ότι όσο περισσότερο ένας μαθητής ξαναδιαβάζει ένα κείμενο , τόσο περισσότερο αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες , άσχετα με την δυσκολία του κειμένου. Η δεύτερη αποτελεί την ποιοτική υπόθεση , η οποία αναφέρει ότι όσο περισσότερο ένας μαθητής ξαναδιαβάζει ένα κείμενο θα μπορεί να περάσει από την χαμηλή αποκωδικοποίηση της πληροφορίας σε υψηλή(Dunlosky et.al. , 2013).

Ακόμα , μια ακόμα έρευνα που εξέταζε τη στρατηγική της αναπαράστασης με εικόνα , αξίζει να αναφερθεί. Πιο συγκεκριμένα , φαίνεται ότι όσοι μαθητές χρησιμοποιούν την αναπαράσταση με εικόνα καθώς τους διαβάζουν ένα κείμενο έχουν περισσότερες πιθανότητες να το θυμούνται. Στο αμέσως επόμενο επίπεδο , βρίσκονται οι μαθητές που σχεδίαζαν με το χέρι τους αυτό που άκουγαν(Dunlosky et.al. , 2013).

Βέβαια , εκτός από τον στόχο , σημαντική επίδραση μπορεί να έχει και το περιβάλλον μάθησης , καθώς όπως αναφέρεται οι μαθητές ενώ χρησιμοποιούσαν την στρατηγική αναπαράστασης με εικόνα , αυτή διακόπηκε όταν έπρεπε να διαβάσουν τις οδηγίες των ασκήσεων , ενώ βελτιώθηκαν και ενισχύθηκαν όταν άκουγαν άλλα πρόσωπα να τις διαβάζουν προς αυτούς (Dunlosky et.al. , 2013).

Τέλος , αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι η εφαρμογή και ο σχεδιασμός δεν αποτελεί μια απλή και εύκολη διαδικασία από τους μαθητές , καθώς καλούνται να επιλέξουν ορισμένες στρατηγικές μελέτης με ποικίλλες μεταβλητές , οι οποίες ενδέχεται να αλλάξουν απρόοπτα στο χρονικό διάστημα που έχουν σχεδιάσει να την εφαρμόσουν.

Συμπερασματικά , έχοντας αναλύσει πως ορισμένες στρατηγικές επηρεάζουν την μάθηση , με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται για ακόμα μια φορά η σημασία των μεταγνωστικών στρατηγικών. Η αιτιολογία βρίσκεται στο γεγονός ότι εάν ένας μαθητής δεν είναι σε θέση να γνωρίζει σε τι περιβάλλον είναι εποικοδομητικό για αυτόν να μελετήσει και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αλληλεπιδρά με ένα υλικό για να το μάθει , τον στόχο που επιθυμεί να πετύχει με την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών , τότε είναι πολύ πιθανό η προσπάθεια του να μη στεφθεί με επιτυχία.

2.2.3. Γνωστικό ύφος και στρατηγικές μάθησης και η αλληλεπίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση

Όπως έχει αναφερθεί το γνωστικό ύφος αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τις γνωστικές τους διαδικασίες , όπως ο τρόπος αναπαράστασης της γνώσης ή ακόμα ο τρόπος ανάκλησης πληροφοριών , προκειμένου να μάθουν μια πληροφορία και να προχωρήσουν στην οικοδόμηση της γνώσης.

Για αυτό το λόγο , οι στρατηγικές μελέτης είναι αλληλένδετες με το γνωστικό ύφος ,

αφού αποτελούν τις πράξεις που επιλέγουν οι μαθητές προκειμένου να φράσουν σε ένα μαθησιακό αποτέλεσμα.

Από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι το γνωστικό ύψος επηρεάζει όχι μόνο τον τρόπο σκέψης, αλλά και τις στρατηγικές μελέτης που χρησιμοποιεί ένας μαθητής. Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι ένας μαθητής που χρησιμοποιεί στοχαστικό ύψος θα επιχειρήσει να χρησιμοποιήσει περισσότερο τις μεταγνωστικές του ικανότητες, παρά άλλες στρατηγικές μελέτης ή κοινωνικές στρατηγικές. Αυτή η διατύπωση κατά ουσία επαληθεύει τα λόγια του Mokhtari (2008), ο οποίος επισήμανε τον ρόλο ανάπτυξης των μεταγνωστικών ικανοτήτων και η άμεση συσχέτιση του με την θετική ανταπόκριση στις ικανότητες κατανόησης κειμένου. Την ίδια υπόθεση επιβεβαιώνει και ο Hadidi (2017), ο οποίος επισήμανε ότι όσο πιο πολύ στοχαστικός είναι κάποιος, τόσο πιο πολύ χρησιμοποιεί τις μεταγνωστικές ικανότητες και άρα τόσο καλύτερος είναι στην κατανόηση κειμένου (Nabila Ayu Nisa, 2011).

Όσον αφορά το γνωστικό ύψος των αυθόρμητων και συνθετικό γνωστικό ύψος των μαθητών, έχει ειπωθεί ότι επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν μνημονικές στρατηγικές, ομαδοποιήσεις και φαντασία, στρατηγικές ανάλυσης, εφαρμογής της γνώσης, μεταγνωστικές στρατηγικές σχεδιασμού, προσοχής και αυτό-επιτήρησης, στρατηγικές αποφυγής άγχους, κίνητρα. Ωστόσο, φαίνεται ότι στρατηγικές συνεργασίας είναι αυτές που χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό (Nabila Ayu Nisa, 2011).

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που χρησιμοποιούν το αυθόρμητο γνωστικό ύψος θα λάμβαναν μέρος σε μια συζήτηση στην αγγλική γλώσσα ασυνείδητα, χωρίς να το σκεφτούν ιδιαίτερα, αλλά με αρκετή πιθανότητα για λάθη. Ακόμα, είναι συνηθισμένο για αυτούς να κάνουν εξάσκηση των αγγλικών τους ικανοτήτων μέσα από ταινίες ή ραδιόφωνο. Σε ένα δευτερεύον στάδιο, χρησιμοποιούν τις άλλες στρατηγικές όπως μεταγνωστικές ικανότητες αυτό-επιτήρησης, σχεδιασμού για να μπορέσουν να διορθώσουν τα λάθη που πιθανώς πραγματοποιήθηκαν (Nabila Ayu Nisa, 2011).

Αξίζει να αναφερθεί μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το πώς το γνωστικό ύψος επηρεάζει την επιλογή στρατηγικών μελέτης για την κατάκτηση της αγγλικής γλώσσας.

Το δείγμα αποτελούταν από 178 φοιτητές του Πανεπιστημίου Wuhan, τμήματος ξένης γλώσσας. Όλοι από αυτούς έχουν άριστη επίδοση στην αγγλική γλώσσα, και αυτός είναι ο λόγος που ο ερευνητής επέλεξε να πραγματοποιήσει την έρευνα του στο συγκεκριμένο πανεπιστήμιο (Rebecca L., 2003)..

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Learning Style Survey (κατασκευασμένο από τον Cohen, Rebecca Oxford και Julie Chi) και το Oxford's Strategy Inventory for Language Learning (SILL), για να διαπιστωθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν

οι φοιτητές(Rebecca L. , 2003).

Το δείγμα καλούταν να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούσαν τα εξής γνωστικά ύφη σφαιρικό ή ειδικό , συνθετικό ή αναλυτικό ύφος, συμπερασματικό και μη συμπερασματικό, εξαρτώμενο από το πεδίο και μη εξαρτώμενο και αυθόρμητο ή στοχαστικό(Rebecca L. , 2003).

Αξίζει να αναφερθεί ότι στο σφαιρικό γνωστικό ύφος , συνηθίζεται από την γενική εικόνα να γίνεται επικέντρωση στις λεπτομέρειες , ενώ στο ειδικό το αντίθετο. Αρχικά , το συνθετικό γνωστικό ύφος και το αυθόρμητο φάνηκε ότι είχε σημαντική επιρροή στις στρατηγικές που επέλεξαν οι μαθητές(Rebecca L. , 2003).

Το γνωστικό ύφος σύνθεσης εκπροσώπησε της στρατηγικές οργάνωσης των σημαντικότερων πληροφοριών σε μια περίληψη , τους αρέσει να μαντεύουν τα νοήματα και αποτελέσματα και βρίσκουν τις ομοιότητες γρήγορα. Δείχνουν ιδιαίτερη εκτίμηση για τις γνωστικές στρατηγικές που περιέχουν ανάλυση κειμένων και να βρίσκουν τα κύρια σημεία τους, με στοχασμό. Όταν ασχολούνται με την κατανόηση κειμένου , τείνουν να διαβάζουν χωρίς ιδιαίτερη προσοχή το κείμενο , έπειτα να βλέπουν τις ερωτήσεις και μετά να το ξαναδιαβάζουν πιο προσεκτικά(Rebecca L. , 2003).

Το γεγονός ότι τους αρέσει να μαντεύουν νοήματα και αποτελέσματα , σηματοδοτεί ότι χρησιμοποιούν την στρατηγική μείωσης του άγχους και φαντασίας πιο συχνά για να χαλαρώσουν και την ανάκληση πληροφοριών. Ακόμα , προσπαθώντας να καταλάβουν το κείμενο μαντεύοντας , με την προσθήκη μη οικιών λέξεων για να το καταλάβουν ένα κείμενο ή να επεξεργαστούν μια προφορική ομιλία , συνεπάγεται ότι εν τέλει θα ρωτήσουν για διευκρινίσεις προκειμένου να επιβεβαιώσουν αν οι σκέψεις τους ήταν ορθές(Rebecca L. , 2003).

Όσον αφορά το γνωστικό ύφος που εξαρτάται από το περιβάλλον μάθησης , οι μαθητές που το επιλέγουν είναι ικανοί να φέρουν εις πέρας ένα καλό σχολικό αποτέλεσμα , είτε με ολιστικό είτε με αναλυτικό τρόπο.

Ωστόσο , χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό ο αναλυτικός τρόπος , δηλαδή η κατάτμηση των πληροφοριών και για αυτό το λόγο χρησιμοποιούν στρατηγικές για να δώσουν κουράγιο στον εαυτό τους και να μειωθεί το άγχος, ώστε να μην αποσπαστεί η προσοχή τους. Μάλιστα , από την στιγμή που χρησιμοποιούν την κατάτμηση των πληροφοριών , είναι συνηθισμένο για αυτούς να συνδέουν τις πληροφορίες που στοχεύουν να προσληφθούν με παρόμοιες πληροφορίες ή εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. μια ζωγραφιά δίπλα στο κείμενο) , ώστε να το θυμούνται. Ακόμα , χρησιμοποιούν ιδιαίτερα τις κοινωνικές στρατηγικές , με σκοπό να βελτιώσουν την κατανόηση του προφορικού λόγου και την παραγωγή του(Rebecca L. , 2003).

Στο αυθόρμητο γνωστικό ύφος , φάνηκε από την έρευνα ότι οι μαθητές έτειναν να απαντάνε γρήγορα σε ερωτήσεις ή στην ομιλία , χωρίς να σκέφτονται λεπτομερώς τις πράξεις τους. Προκειμένου να επεξεργαστούν γρήγορα τις πληροφορίες ή να τις αποθηκεύσουν στην μνήμη , τείνουν να χρησιμοποιούν μνημονικές στρατηγικές , τα οποία περιλαμβάνουν ομαδοποιήσεις και φαντασία(Rebecca L. , 2003).

Για παράδειγμα , επειδή βιάζονται να μιλήσουν και να πράξουν γενικότερα , χρησιμοποιούν ως βοηθητικές στρατηγικές να μαντεύουν τα νοήματα , να χρησιμοποιούν την γλώσσα του σώματος , να εφευρίσκουν λέξεις και συνώνυμα. Ακόμα , χρησιμοποιούν στρατηγικές μείωσης του άγχους που πιθανώς προκαλείται από την αβεβαιότητα που προκαλείται όταν προσπαθούν να μαντέψουν λέξεις και να αυτοσχεδιάσουν και στρατηγικές για να δώσουν κουράγιο στον εαυτό τους , σε περίπτωση που κάνουν – αναπόφευκτα – θα κάνουν κάποιο λάθος(Rebecca L. , 2003).

Τέλος , δεν είναι ασυνήθιστο να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές συνεργασίας , ώστε μέσω της βοήθειας που θα λάβουν από τους άλλους να αντιληφθούν τα λάθη τους και χρησιμοποιούν άλλες κοινωνικές στρατηγικές εξάσκησης όπως να βλέπουν ταινίες (Rebecca L. , 2003).

Η γνωστική ομάδα των sharpeners φάνηκε ότι τείνει να παρατηρεί τις διαφορές ως στρατηγική να αποθηκευτεί η πληροφορία στην μνήμη. Ακόμα , παρατηρήθηκε ότι αποθηκεύουν τις πληροφορίες στην μνήμη ξεχωριστά και τις ανακαλούν ατομικά. Γεγονός που σηματοδοτεί ότι χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως η επιλεκτική προσοχή για να μάθουν ένα υλικό , να το αναλύσουν και να κάνουν μια περίληψη αυτών , ώστε να βρουν γρήγορα τις διαφορές. Ακόμα , όταν προσπαθούν να θυμηθούν μια λέξη μπορούν να κάνουν ανάκληση μιας παρόμοιας για την αντικατάσταση της(Rebecca L. , 2003).

Μέσω της έρευνας αποκαλύφθηκε ότι επιλέγουν μεταγνωστικές στρατηγικές , παρατηρώντας τους ανθρώπους όταν μιλάνε. Χρησιμοποιούν την στρατηγική ανάκλησης πληροφοριών για να διευκολύνουν την αποστήθιση. Έπειτα χρησιμοποιούνται μνημονικές στρατηγικές συσχέτισης του ήχου με μια εικόνα , αποστήθισης λέξεων με την συσχέτιση της τοποθεσίας της λέξης. Τέλος , χρησιμοποιούν στρατηγικές μείωσης του άγχους. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με την έρευνα του Mullins (1992) , οι έμπειροι μαθητές έδειξαν αρνητική συσχέτιση της επίδοσης τους με στρατηγικές μείωσης του άγχους με ερμηνεία από τον ερευνητή ότι οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούσαν λόγο του καλού επιπέδου και εμπειρίας τους πιο πολύ μεταγνωστικές , γνωστικές και κοινωνικές στρατηγικές. Αυτές οι στρατηγικές δηλαδή συσχετίστηκαν θετικά τόσο με την αυτοαντίληψη των μαθητών , όσο και με τους στόχους που είχαν θέσει (Rebecca L. , 2003).

Ακόμα , το συμπερασματικό ύφος βρέθηκε ότι έχει θετική σχέση με τις γνωστικές στρατηγικές. Ωστόσο , οι μαθητές που εκπροσωπούν αυτήν την κατηγορία , φαίνεται

ότι χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές και ότι δεν έχουν κάποια κοινή γραμμή κατεύθυνσης.

Ωστόσο , αξίζει να γίνει αναφορά στην έρευνα του Kagan (1958) , ο οποίος παραθέτει ότι οι στρατηγικές των έφηβων μαθητών με γνωστικό αναλογιζόμενο ύφος είναι πιο αποτελεσματικές στις γλωσσικές ασκήσεις , και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση κειμένων, επειδή συνηθίζουν να έχουν μεγαλύτερο χρόνο απόκρισης και να παρατηρούν τις λεπτομέρειες όταν διαβάζουν ένα κείμενο , καθώς και στην αντίληψη της μη λεκτικής επικοινωνίας (Lawry et. Al.1983). Η αιτιολογία βρίσκεται στο γεγονός ότι τα άτομα με παρορμητικό γνωστικό ύφος χρησιμοποιούν μια πιο ολιστική προσέγγιση επεξεργασίας πληροφοριών.

Μάλιστα , ένα ιδιαίτερο και ταυτόχρονα σημαντικό εύρημα από την μελέτη του Beleteva και Farber (2002) , οι οποίοι θέλησαν να ερευνήσουν τις διαφορές των ενηλίκων και παιδιών 7 ετών , ως προς το να αιτιολογήσουν γνωστικό ύφος που επιλέγουν με βάση την εξέταση του εγκεφάλου από τους από ένα fMRI. Ως αποτέλεσμα παρουσιάστηκε τα παιδιά που χρησιμοποιούν το παρορμητικό ύφος ενεργοποιούν τις δεξιές περιοχές του εγκεφάλου τους, ενώ τα παιδιά με το αναλυτικό τις αριστερές περιοχές. Ακόμα , βρέθηκε ότι τα παιδιά με παρορμητικό γνωστικό ύφος παρουσιάζουν δυσκολίες επικέντρωσης στις πληροφορίες που του ζητούνται. Σύμφωνα με τον συγγραφέα , τα παιδιά αυτής της ηλικίας (7-10) χρησιμοποιούν ως επί των πλείστων το παρορμητικό γνωστικό ύφος για αυτόν τον λόγο (Beteleva & Petrenko, 2005).

Τέλος , σύμφωνα με την ερευνητική εργασία της Κωνσταντινοπούλου (2010) τα παιδιά που χρησιμοποιούν το αναλυτικό γνωστικό ύφος μπορούν να ελέγξουν την αυτορρύθμιση τους , και συνεπώς τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες , σε σύγκριση με τους μαθητές με παρορμητικό γνωστικό ύφος, κυρίως στην αρχή του έργου. Αντίθετα , οι παρορμητικοί μαθητές εξισώθηκαν με την επίδοση των μαθητών με αναλυτικό ύφος κατά την συνέχεια του έργου. Δηλαδή , τα παρορμητικά παιδιά αντιδρούν διαφορετικά , όσον αφορά την δράση τους , αλλά μπορούν να ρυθμίσουν την στάση τους. Τέλος , σύμφωνα με τον Tolor (1982) , η ικανότητα αυτορρύθμισης φαίνεται να εμφανίζεται από τα χρόνια της προσχολικής εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας , φάνηκε ότι οι στρατηγικές μελέτης αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι του γνωστικού ύφους , ανεξάρτητα από το πεδίο στο οποίο ανήκει. Μάλιστα , αποφάνηκε ότι αυτά τα γνωστικά ύφη κατευθύνονται με μια συγκεκριμένη κοινή γραμμή , το οποίο μπορεί να είναι εποικοδομητικό για τους μαθητές , εάν αυτοί γνωρίζουν σε ποιο γνωστικό ύφος ανήκουν (Jie Li et.al. , 2011).

Επιπρόσθετα , φαίνεται ότι τόσο οι παρορμητικοί μαθητές δημοτικού , όσο και οι αναλυτικοί μπορούν να έχουν καλή σχολική επίδοση και κυρίως ισάξια. Ωστόσο , ο κάθε τύπος μαθαίνει με τον δικό του χαρακτηριστικό τρόπο και χρειάζεται διαφορετικό χρόνο απόκρισης. Στην συνέχεια της ερευνητικής εργασίας , θα

επιχειρηθεί να επιβεβαιωθεί ή να διαψευστεί αυτή η θεωρία.

Τέλος , αξιοσημείωτο αποτελεί το αποτέλεσμα της έρευνας της Grossman(2011) , η οποία διατύπωσε πως οι μαθητές με καλή σχολική επίδοση χρησιμοποιούν στρατηγικές που ενδυναμώνουν το γνωστικό ύφος που χρησιμοποιούν και βοηθούν τις ελλείψεις του. Ένα γεγονός που επιβεβαιώνεται από τους Ehrman, Leaver and Oxford (2003, p. 316) , οι οποίοι υποστήριξαν ότι μαθητές με κακή επίδοση χρησιμοποιούν στρατηγικές με έναν ασυνείδητο και ανεξέλεγκτο τρόπο.

2.2.4 Η σχέση ηλικίας και φύλου στην ακαδημαϊκή επίδοση

Ένα άλλο ζήτημα που αναπαράγεται από τις λαϊκές πεποιθήσεις της κοινωνίας , αποτελεί ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη επίδοση στα θεωρητικά μαθήματα , όπως είναι οι ανθρωπιστικές επιστήμες , ενώ τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα στις θετικές επιστήμες.

Σε αυτό το σημείο , αξίζει να σημειωθεί ότι το γνωστικό ύφος δεν σχετίζεται άμεσα με το φύλο , την νοημοσύνη και την προσωπικότητα του κάθε ατόμου. Για παράδειγμα , μπορεί να ειπωθεί το εξής : Ένα άτομο , το οποίο καλείται να ανταποκριθεί σε μια άσκηση με γνωστικό ύφος αναπαράσταση με εικόνα , τότε αυτό το πρόβλημα θα λυθεί καλύτερα από έναν μαθητή που χρησιμοποιεί το ίδιο γνωστικό ύφος σε σύγκριση με ένα άλλον μαθητή που προτιμά το λεκτικό γνωστικό ύφος (Riding et.al. , 1998).

Το ίδιο ισχύει και για τον μαθητή με γνωστικό ύφος αναπαράσταση με εικόνα , ο οποίος είναι πιθανό να μην τα πάει τόσο καλά σε μια λεκτική άσκηση σε σύγκριση με τον ένα μαθητή που προτιμά το λεκτικό γνωστικό ύφος. Για να τεθεί διαφορετικά , η δυσκολία σε ορισμένες ασκήσεις δεν είναι κάτι παράλογο , ούτε πρέπει να σημαίνει αυτόματα ότι αυτός που δυσκολεύεται να λύσει ένα πρόβλημα έχει χαμηλότερη νοημοσύνη, και συνεπώς είναι κάτι που δεν πρέπει να ψέγεται(Riding et.al. , 1998).

Το γνωστικό ύφος με μεταβλητή το φύλο , έχει φανερωθεί από έρευνες ότι δεν έχει κάποια οικουμενική ομοιότητα. Το ίδιο ισχύει και για την προσωπικότητα με αντιστοιχία στο γνωστικό ύφος (Riding et.al. , 1998).

Αντίθετα , το γνωστικό ύφος είναι η κύρια μεταβλητή και όχι το φύλο κάθε αυτό. Δηλαδή , οι γυναίκες και οι άντρες , ανεξαρτήτου ηλικίας , μπορεί να επιλέγουν συγκεκριμένα επαγγέλματα , τρόπο επίλυσης ενός προβλήματος ή στρατηγικές μελέτης με βάση το γνωστικό τους ύφος. Αυτό μπορεί να υποστηριχθεί από το γεγονός ότι τόσο οι άντρες , όσο και οι γυναίκες μπορούν να αριστεύουν στα μαθηματικά , όταν αυτοί χρησιμοποιούν το γνωστικό ύφος μη εξαρτώμενο από το πεδίο(Herman , 1972).

Με άλλα λόγια , οι μαθητές ή μαθήτριες που είναι εξαρτώμενοι από το πεδίο επιλέγουν επαγγέλματα , τα οποία χαρακτηρίζονται από την κοινωνία ως ρόλοι για γυναίκες (π.χ. διδασκαλία) , ενώ όταν χρησιμοποιούν το γνωστικό ύψος μη εξαρτώμενο από το πεδίο επιλέγουν επαγγέλματα που η κοινωνία τα θεωρεί ως αντρικά (π.χ. μηχανικός) (Herman , 1972).

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί το γεγονός των μετατοπίσεων μεταξύ αυτών των δυο γνωστικών υφών και επαγγελμάτων. Για παράδειγμα , οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από το γνωστικό ύψος μη εξαρτώμενο από το πεδίο , φαίνεται να αλλάζουν κατεύθυνση προς το επάγγελμα τους , μακριά από τις θετικές επιστήμες και τα μαθηματικά , όταν γίνεται κατανοητό σε αυτούς ότι οι αναλυτικές τους ικανότητες δεν βρίσκονται σε επαρκή βαθμό. Αντίθετα , όταν οι ανθρωπιστικές επιστήμες είναι η αρχική επιλογή δεν παρατηρείται αυτό το φαινόμενο (Herman , 1972).

Ωστόσο , αξίζει να σημειωθεί ότι έχει αποδειχθεί από τους Heiner Boettger (2015a,2015b) το γεγονός ότι οι γνωστικές διεργασίες ωριμάζουν πιο γρήγορα στα κορίτσια , παρά στα αγόρια. Ένα αποτέλεσμα , το οποίο είναι ικανό να σηματοδοτήσει ότι τα κορίτσια σε μικρές ηλικίες μπορούν να έχουν καλύτερη σχολική επίδοση στο σχολείο , γενικότερα.

Πιο συγκεκριμένα , ως κορωνίδα της γνωστικής ωρίμανσης για την απόκτηση της ξένης γλώσσας φαίνεται να είναι η εφηβεία , καθώς έπειτα από αυτό το σημείο παρατηρείται πτώση Krashenetal (1979).

Κατά συνέπεια , θα μπορούσε να λεχθεί ότι η φεμινιστική άποψη της ισότητας έρχεται στο προσκήνιο , καθώς η επιλογή του τρόπου συλλογισμού αποτελεί την κύρια μεταβλητή , και όχι το φύλο κάθε αυτό. Βέβαια , δεν πρέπει να παραμερίζεται και η κοινωνική αντίληψη που αναπαράγεται σε έναν τόπο , καθώς αυτός ο στερεοτυπικός τρόπος αντίληψης των πραγμάτων , επηρεάζουν έμμεσα τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών , δίνοντας περισσότερο χρόνο σκέψης στους μαθητές που θεωρούν ότι είναι καλοί και λιγότερο σε αυτούς που θεωρούν ότι δεν είναι καλοί καθώς και με ανάλογο τρόπο υπάρχει και μεγαλύτερη συχνότητα επιβραβεύσεων. Μια χαρακτηριστική έρευνα αποτελεί των R. Rosenthal & L. Jacobson (1965).

Αξιοσημείωτο , μάλιστα , αποτελεί το γεγονός ότι σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησε ο ΟΟΣΑ (2003) όπου αν και οι μαθητές γυμνασίου δεν έχουν σημαντική απόκλιση στην ακαδημαϊκή επίδοση στα μαθηματικά σύγκριση με τις μαθήτριες του ίδιου επιπέδου σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης , οι τελευταίες φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντική αρνητική απόκλιση στο αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας τους στο συγκεκριμένο μάθημα σχεδόν σε όλες τις χώρες που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Αντίθετα , τα αγόρια τείνουν να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο , ενώ ο γυναικείος πληθυσμός παρουσιάζει μεγαλύτερα ποσοστά άγχους στις 32 από τις 40

χώρες που έλαβαν μέρος σε σύγκριση με τα αγόρια (OECD , 2004).

Όσον αφορά το φύλο σε συσχέτιση με τις στρατηγικές μάθησης , τα αποτελέσματα των ερευνών παρουσιάζουν διαφορετικές απόψεις. Ο Lompscher (1995) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν διαφορές , όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα των μαθητών δημοτικού. Ωστόσο , σε δείγματα γυμνασίου και λυκείου υποστηρίζεται ότι βρέθηκαν διαφορετικά αποτελέσματα (Γεωργιάδου et.al. , 1998). Βέβαια , αξίζει να τονιστεί όσον αφορά την έρευνα της Γεωργιάδου (1998) ότι το δείγμα που χρησιμοποίησε είχε μεγάλη ηλικιακή απόκλιση.

Σε αυτό το σημείο , αξίζει να σημειωθεί η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Μεταλλίδου (2003) σε ελληνικό σχολείο δημοτικού με δείγμα μαθητές από τις Ε' και ΣΤ' τάξεις , όπου υποστηρίζεται ότι δεν παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο το φύλο , αλλά πολύ περισσότερο η ηλικία. Πιο συγκεκριμένα , αναφέρθηκε ότι η αλληλεπίδραση της ηλικίας με το φύλο παρουσιάστηκε ως σημαντική σε πεδία , όπως : τεχνικές στρατηγικές στην ανάγνωση , στις τεχνικές στρατηγικές απομνημόνευσης και στις στρατηγικές παρακολούθησης της πορείας της λύσης στη λύση προβλημάτων.

Πιο αναλυτικά , τα αγόρια της Ε' τάξης αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τις τεχνικές στρατηγικές στην ανάγνωση με μικρότερη συχνότητα από τα κορίτσια της ΣΤ'. Ακόμα , παρουσιάστηκε το γεγονός ότι στις τεχνικές απομνημόνευσης τα αγόρια της ΣΤ' τάξης δηλώνουν ότι τα αγόρια τις χρησιμοποιούν περισσότερο από τα κορίτσια της Ε. Τέλος , όσον αφορά τις στρατηγικές παρακολούθησης της πορείας της λύσης η διαφορά εντοπίζεται στα αγόρια ΣΤ' τάξη που αναφέρεται ότι την χρησιμοποιούν με μικρότερη συχνότητα από τα κορίτσια στην Ε' τάξη (Μεταλλίδου , 2003).

Τέλος , η έρευνα του ΟΟΣΑ (2003) που εξέτασε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές γυμνασίου στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών , επιβεβαίωσαν την έρευνα του ΟΟΣΑ (2003b) στην διαδικασία της κατανόησης του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα , φάνηκε ότι τα αγόρια τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο elaboration strategies , ενώ τα κορίτσια τις control strategies. Δηλαδή , τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές αυτό-αξιολόγησης , ενώ τα αγόρια με τη χρήση αυτής της στρατηγικής βοηθούνται περισσότερο στην οργάνωση και τον σχεδιασμό των ασκήσεων (OECD , 2004).

Όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση στην αγγλική γλώσσα , από έρευνες που έχουν διεξαχθεί με το συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο και την ερευνητική υπόθεση αν το φύλο διαδραματίζει ένα σημαντικό παράγοντα στην ακαδημαϊκή επίδοση , επιβεβαιώνουν τη παραπάνω βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα , στην έρευνα του Natsir et.al. (2016) που είχε ως στόχο την ανάδειξη των διαφορών στην ακαδημαϊκή επίδοση των δυο φύλων στην αγγλική

γλώσσα , χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο του Willing (1988) « How do you learn best» σε 20 μαθήτριες και 20 μαθητές γυμνασίου στην χώρα της Ινδονησίας.

Από την ανάλυση του , μέσω της στατιστικής ανάλυσης από το SPSS, φάνηκε ότι οι μαθητές προτιμούσαν να μαθαίνουν πρώτα από όλα μέσω της οπτικής αίσθησης ,ενώ δεν προτιμούσαν καθόλου να μαθαίνουν μέσω της ακουστικής αίσθησης. Δηλαδή , επέλεξαν την εκμάθηση μέσα από διάβασμα από τον Η/Υ και από σελίδες βιβλίων. Από την άλλη πλευρά , οι μαθήτριες έδειχναν μια γενική προτίμηση της εκμάθησης μέσω της ακουστικής αίσθησης. Με άλλα λόγια , προτιμούσαν να χρησιμοποιούν κασέτες , ραδιόφωνο ή τηλεόραση προκειμένου να μάθουν τη φωνητική των Αγγλικών ή ακόμα και την επικοινωνία μεταξύ των συμμαθητών τους(Natsir et.al. , 2016).

Δηλαδή , φαίνεται ότι τα αγόρια χρησιμοποιούσαν το οπτικό γνωστικό ύφος και τα κορίτσια το ακουστικό. Το κιναισθητικό φαίνεται ότι δεν ήταν το προτιμητέο , ωστόσο φάνηκε ότι και τα δυο φύλα το επέλεξαν σε επόμενο επίπεδο , εξίσου (Natsir et.al. , 2016).

Εν κατακλείδι , παρουσιάστηκε ότι η σχολική επίδοση των μαθητών και μαθητριών στην αγγλική γλώσσα ήταν στα ίδια επίπεδα , άσχετα από το γνωστικό ύφος και στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν (Natsir et.al. , 2016).

Σημαντική παράμετρος που δεν θα πρέπει να παραμερίζεται κατά την έρευνα των δυο φύλων όσον αφορά τις στρατηγικές μελέτης , αποτελεί και η κοινωνική ψυχολογία του λόγου. Δηλαδή , οι διαφορές της παραγωγής του λόγου μεταξύ των δυο φύλων και πως αυτή η κατάσταση τους επηρεάζει στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα , ο Lakoff (1976) είχε διατυπώσει ότι η γλώσσα της γυναίκας τείνει να χρησιμοποιεί περισσότερο λεξικά συμπληρώματα (lexical fillers) όπως « ξέρεις , λοιπόν , βλέπεις» , tag questions , έντονους επιτονισμούς , ακριβή ορολογία χρωμάτων , σωστή γραμματική , ευγενική μορφή της γλώσσας (π.χ. έμμεσα αιτήματα). Αντίθετα , οι άντρες τείνουν να μιλούν με την καθημερινή και άμεση χρήση της γλώσσας(Pavalovic , 2014).

Αυτή η διαφορετική χρήση της γλώσσας , μπορεί να αποτελεί μια από τις αιτίες γιατί τα δυο φύλα χρησιμοποιούν διαφορετικά γνωστικά ύφη και στρατηγικές. Για παράδειγμα , τα αγόρια φαίνεται ότι προτιμούν τον αυθόρμητο τρόπο μάθησης , ενώ τα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση κειμένου και είναι πιο θετικά προσκείμενες στον τρόπο διδασκαλίας του σχολείου.

Από την έρευνα της Mahmud (2010), οι μαθήτριες αγγλόφωνων χωρών απάντησαν στα ερωτηματολόγια ότι θα προτιμούσαν να γράφουν αντί να μιλάνε στα Αγγλικά

γιατί νιώθουν ότι αποτελεί ένα πιο έμμεσο τρόπο επικοινωνίας και νιώθουν πιο σίγουρες , ενώ αυτές που απάντησαν ότι προτιμούν να μιλάνε αντί να γράφουν γιατί θέλουν μεταδώσουν τις ιδέες τους με ένα πιο γρήγορο τρόπο.

Από την άλλη πλευρά , οι μαθητές που απάντησαν ότι θα προτιμούσαν να γράφουν αντί να μιλάνε στα Αγγλικά το δικαιολογούν με τα επιχειρήματα ότι αποτελεί ένα πιο άμεσο και φυσικό τρόπο επικοινωνίας. Αντίθετα , αυτοί που απάντησαν ότι προτιμούν να γράφουν αντί να μιλάνε ισχυρίζονται ότι το προτιμούν γιατί αυτό μπορεί να μειώσει την λεκτική επικοινωνία , είναι πιο εύκολο να εκφραστούν και αντικατοπτρίζουν το σκεπτικό « μίλα λιγότερο , πράξε περισσότερο» (Mahmud, 2010).

Ακόμα , στο μάθημα των Αγγλικών κατά την διάρκεια του μαθήματος φαίνεται ότι οι γυναίκες κρατούν μια πιο παθητική και ήσυχη στάση, ενώ τα αγόρια τείνουν να είναι πιο δραστήριοι και ενεργοί (Mahmud, 2010).

Συνοψίζοντας , θα μπορούσε να αναφερθεί το γεγονός ότι από τις έρευνες που αναφέρθηκαν το φύλο κάθε αυτό δεν αποτελεί μια ουσιαστική μεταβλητή για τις στρατηγικές μάθησης , αλλά η ηλικία των συμμετεχόντων.

2.2.5. Ερευνητικός σκοπός της εργασίας και ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει α) το γνωστικό ύψος των μαθητών , τις στρατηγικές μάθησης που αναφέρουν οι ίδιοι ότι χρησιμοποιούν κατά την εκμάθηση της Αγγλική γλώσσας ως δεύτερη ξένη γλώσσα και στην επίδοση της καθουτής γλώσσας και β) τη σχέση του γνωστικού ύψους, στρατηγικών μάθησης με την ακαδημαϊκή τους επίδοση όσον αφορά προφορική/γραπτή κατανόηση και προφορική/γραπτή έκφραση.

Υπόθεση 1 : Οι μαθητές/μαθήτριες με υψηλή βαθμολογία , σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται ότι χρησιμοποιούν τις μεταγνωστικές τους στρατηγικές, τις γνωστικές στρατηγικές και στρατηγικές απομνημόνευσης ενώ οι μαθητές με χαμηλή τις κοινωνικές.

Υπόθεση 2 : Οι μαθητές/μαθήτριες με υψηλή βαθμολογία , σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, παρουσιάζεται ότι χρησιμοποιούν το γνωστικό ύψος ανεξάρτητο από το πεδίο, επαγωγικό και ανακλαστικό, ενώ οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση το παρορμητικό και το γνωστικό ύψος με εξάρτηση από το πεδίο.

Υπόθεση 3 : Οι μαθητές/μαθήτριες με υψηλή βαθμολογία θα πρέπει να έχουν συσχέτιση θετική με τις μεταγνωστικές στρατηγικές και το στοχαστικό ύψος, ενώ οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία το αυθόρμητο με τις κοινωνικές στρατηγικές.

3. Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε ως μεθοδολογία της α) ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από τους μαθητές δημοτικού σχολείου προκειμένου να διασαφηνιστεί μέσω των απαντήσεων το γνωστικό τους ύψος και οι στρατηγικές μελέτης που χρησιμοποιούν και έπειτα β) η αξιολόγηση της εκπαιδευτικού για κάθε μαθητή σε τομείς όπως η γραπτή/ προφορική κατανόηση της Αγγλικής γλώσσας και παραγωγή προφορικού/γραφτού λόγου.

3.1. Συμμετέχοντες

Η έρευνα εστίασε το ενδιαφέρον της σε μαθητές δημοτικού του Ελληνικού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα , έλαβαν μέρος μαθητές που παρευρίσκονταν σε τάξεις Τετάρτη, Πέμπτη και Έκτη δημοτικού το σχολικό έτος 2018-2019.

Το δείγμα συλλέχθηκε από 3 σχολεία της Θεσσαλονίκης, τόσο μέσα στη πόλη όσο και στη περιφέρεια της. Ο συνολικός αριθμός συμμετεχόντων ήταν 103, οι οποίοι ήταν τόσο αγόρια , όσο και κορίτσια. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο και οι ηλικίες τους ήταν από 10 έως 12 ετών

3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Όσον αφορά τα ερευνητικά εργαλεία, αυτά είχαν τη μορφή ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια αυτά περιλαμβάνουν προτάσεις που αφορούν στρατηγικές μάθησης και γνωστικό ύψος περιλαμβάνοντας το Likert Scale από το 1 έως 5 ή 1 έως 9 ως μέθοδο απάντησης. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν , κυκλώνοντας πόσο πολύ οι στρατηγικές που περιγράφονται αντικατοπτρίζει τις πράξεις και συνήθειες τους.

3.2.1. Στρατηγικές μελέτης

Οι στρατηγικές μελέτης εκτιμήθηκαν με το ερωτηματολόγιο Strategy Inventory For Language Learning (SILL, Version 7.0) , το οποίο αναπτύχθηκε από την Oxford (1989). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 50 ερωτήσεις και η κάθε μια βρίσκεται σε διάταξη 5 βαθμών, με τον αριθμό 1 να σημαίνει ότι ποτέ ή σχεδόν ποτέ δεν ισχύει για εμένα, το 2 συνήθως δεν ισχύει για εμένα, το 3 κάπως ισχύει για εμένα, το 4 συνήθως ισχύει για εμένα και το 5 πάντα ή σχεδόν πάντα ισχύει για εμένα.

Όσο μεγαλύτερη η τιμή , τόσο πιο ψηλή η χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής. Αποτελείται από 50 ερωτήσεις και πέντε παράγοντες απομνημόνευσης όπως οι γνωστικές στρατηγικές, οι μεταγνωστικές στρατηγικές, η κοινωνική εκμάθηση, οι στρατηγικές απομνημόνευσης, επανόρθωση χαμένης γνώσης και διαχείριση συναισθημάτων.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται για την εγκυρότητα του και αξιοπιστία του , καθώς έχει χρησιμοποιηθεί και από πολλές άλλες έρευνες όπως του Adam Russel (2010) , του Κωνσταντίνου Πετρογιάννη και της Ζωής Γαβριηλίδου (2014), καθώς και του Kato Sawato (2005).

3.2.2. Γνωστικό ύφος

Το γνωστικό ύφος μετρήθηκε με το Learning Style Questionnaire (Erhman & Leaver,2002). Η κλίμακα αποτελείται από 30 ερωτήματα με μια κλίμακα Likert με 9 διαβαθμίσεις. Οι 30 αυτές ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται γύρω από ένα στρωτό και οργανωμένο μοντέλο με βάση δυο κυρίαρχους πόλους : τη σύνοψη (ολιστική διαδικασία) και την έκταση (εκτεταμένη/εκτεσιακή/ εκτενή διαδικασία) , οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούνται από 10 υποκατηγορίες , η κάθε μια.

Όλες αυτές οι υποκατηγορίες είναι οργανωμένες σε διχοτομίες και εκτείνονται πάνω σε ένα συνεχές και ο κάθε συμμετέχοντας μπορεί να βρίσκεται σε οποιοδήποτε σημείο αυτού του συνεχές στη κάθε κατηγορία.

Οι κατηγορίες αυτές είναι μη σειριακά/σειριακά, αναλογικά/ψηφιακά , παρορμητικό/ανακλαστικό , επαγωγικά/απαγωγικά , εξισωτισμός/οξείς, πρακτικό/θεωρητικό , σφαιρικό/ειδικό, ευαισθησία/μη ευαισθησία πεδίου ,εξάρτηση/ μη εξάρτηση από το πεδίο , συνθετικό/αναλυτικό.

Κάθε γνωστικό ύφος μετριέται με τις 3 από τις 30 ερωτήσεις της κλίμακας.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διακρίνεται για την αξιοπιστία και εγκυρότητα του και για αυτό το λόγο έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς ερευνητές τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην Ελλάδα. Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες του Mansoor & Rezvan (2014) και Carson & Longhini (2002).

3.3.3. Σχολική επίδοση

Όσον αφορά τη συλλογή δεδομένων της σχολικής επίδοσης του εκάστοτε μαθητή , αυτή πραγματοποιήθηκε με τη την εκτίμηση του επιπέδου κατάκτησης της δεύτερης ξένης γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα , η σχολική επίδοση των μαθητών και μαθητριών εκτιμήθηκε μέσω της υπόδειξης από τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτικό για το κάθε μαθητή και μαθήτρια ,ξεχωριστά όσον αφορά το επίπεδο εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας ως δεύτερη ξένη γλώσσα σε κλίμακα 5 διαβαθμίσεων. Πιο αναλυτικά, το 1 σήμαινε ότι η επίδοση του μαθητή ήταν πολύ χαμηλή, το 2 χαμηλή , το 3 μέτρια, το 4 αρκετά καλή και τέλος το 5 άριστη.

Οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν την εκμάθηση/απόκτηση της ξένης γλώσσας σε τομείς όπως η προφορική έκφραση, η γραπτή έκφραση, η προφορική κατανόηση και η γραπτή κατανόηση.

Επιπρόσθετα, εκτιμήθηκε και ο μέσος όρος αυτών που αποτέλεσε το κριτήριο

κατηγοριοποίησης χαμηλής και υψηλής εκμάθησης. Οι μαθητές με μέσο όρο μικρότερο του 2.5 αποτέλεσαν την ομάδα της χαμηλής εκμάθησης, ενώ οι μαθητές με μεγαλύτερο 2.5 ως μέσο όρο αποτέλεσαν την ομάδα υψηλής σχολικής επίδοσης.

3.3 Διαδικασία

Προκειμένου να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα, ζητήθηκε τόσο άδεια από τους γονείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές του εκάστοτε σχολείου προκειμένου να τηρηθεί ο κώδικας της δεοντολογίας.

Η συγκατάθεση των γονέων έγινε με την συμπλήρωση υπεύθυνης δήλωσης και τονίστηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα θα ήταν ανώνυμη και εθελοντική. Αν και οι οδηγίες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν σε γραπτή μορφή πριν από το εκάστοτε ερωτηματολόγιο, δόθηκαν και προφορικές οδηγίες ή διευκρινήσεις και πιθανές άγνωστες λέξεις ή απορίες.

Ακόμα, ζητήθηκε να απαντήσουν με ειλικρίνεια, καθώς δεν υπάρχει σωστός τρόπος απάντησης. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκησε μια διδακτική ώρα (45 λεπτά) και η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε από αρχές του Φεβρουαρίου του 2019 έως τα τέλη Απριλίου του 2019.

Μετά από τη συλλογή των δεδομένων, η ανάλυση τους έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS, προκειμένου να επιτευχθεί η όσον το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοπιστία και αντικειμενικότητα ως προς την αξιολόγηση των μεταβλητών. Τέλος, κατά τη διάρκεια της συνεργασίας της ερευνήτριας με τα εκάστοτε σχολεία δε δημιουργήθηκε κανένα πρόβλημα ή αναταραχή.

4. Αποτελέσματα

4.1 Στρατηγικές μελέτης και επίδοση

Οι στρατηγικές μελέτης που η κάθε ομάδα μαθητών απαντήθηκε ότι χρησιμοποιεί, παρουσιάζονται στο πίνακα 1.

Πίνακας 1. Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και αποτελέσματα από t-test για τις διαφορές της ομάδας των μαθητών με την εκτιμώμενη χαμηλή εκμάθηση από την ομάδα των μαθητών με την εκτιμώμενη υψηλή εκμάθηση των Αγγλικών ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας όσον αφορά της στρατηγικές μάθησης

Στρατηγικές εκμάθησης των Αγγλικών	Εκτιμώμενη εκμάθηση	M.O.	T.A.	t (1, 101)*
Απομνημόνευση	Υψηλή	3,3061	,72806	2.10
	Χαμηλή	2,8991	,65361	
Γνωστικές	Υψηλή	3,5098	,62285	4.48
	Χαμηλή	2,8211	,71063	
Επανόρθωση χαμένης γνώσης	Υψηλή	3,0570	,70161	.34
	Χαμηλή	3,0000	,74224	
Μεταγνωστικές	Υψηλή	3,8847	,71424	4.72
	Χαμηλή	3,0698	,82150	
Διαχείριση συναισθημάτων	Υψηλή	3,0698	,79812	.45
	Χαμηλή	2,9861	,77228	
Κοινωνική- Εκμάθηση με άλλους	Υψηλή	3,7307	1,59268	2.10
	Χαμηλή	3,2000	,91793	

*: $t(1, 101)=2.10$, $p < 0,5$, $t(1, 101) > 2.10$, $p < 0,1$, *: $t(1, 101) < 0,45$, $p > 0,5$.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές ήταν οι κυρίαρχες με 3.88 , η κοινωνική εκμάθηση με 3.73 , οι γνωστικές στρατηγικές με 3.50 , οι στρατηγικές απομνημόνευσης με 3.30 , η διαχείριση συναισθημάτων με 3.06 και τέλος η επανόρθωση χαμένης γνώσης με 3.05.

Από την άλλη πλευρά, οι επιλογές των μαθητών, όσον αφορά τις στρατηγικές μελέτης , που χαρακτηρίστηκαν με μη επαρκή σχολική επίδοση ήταν οι ακόλουθες : κοινωνική εκμάθηση με 3.20 , μεταγνωστικές στρατηγικές με 3.06, επανόρθωση χαμένης γνώσης με 3.00 , διαχείριση συναισθημάτων με 2.98 , απομνημόνευση με 2.89 και τέλος οι γνωστικές στρατηγικές με 2.82.

Το γεγονός ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στις μεταγνωστικές ικανότητες, αποτελεί ένα γεγονός που επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Flavell (1979) , οι μεταγνωστικές ικανότητες μπορούν να φέρουν υψηλά αποτελέσματα στη κατανόηση κειμένου, προφορική κατανόηση, προφορική έκφραση και στη γραπτή έκφραση (Rahimi, 2011).

Σύμφωνα με τον Chari et.al. (2010) ο λόγος για τον οποίο οι μεταγνωστικές στρατηγικές αποτελούν ένα τόσο σημαντικό παράγοντα στη εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας, αποτελεί το γεγονός ότι επιτρέπει σε αυτούς που τη χρησιμοποιούν να λάβουν ένα πιο ενεργό ρόλο στη διαδικασία της επεξεργασίας της γλώσσας, να κατευθύνουν οι ίδιοι τη πορεία της μάθησης και τέλος να βρίσκουν τους πιο

αποτελεσματικούς τρόπους για αυτούς προκειμένου να τα θέτουν σε εφαρμογή. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύουν τις γνώσεις τους (Rahimi, 2011).

Με αυτόν τον τρόπο, αναφέρεται από τον Mokhari et.al. (2002) και Zimmerman et.al. (2001) , επεξεργάζονται και αποθηκεύουν τις πληροφορίες με πιο αποτελεσματικό τρόπο, καταφέροντας καλύτερα γνωστικά και σχολικά αποτελέσματα (Rahimi, 2011).

Ωστόσο, πέρα από την αποτελεσματικότερη αποθήκευση και καλύτερη επεξεργασία, σημειώνεται και αποδοτικότερη ανάκληση πληροφοριών, όπως σημειώνεται από τον Nickerson et.al. (1985) (Rahimi, 2011).

Οι Ellis (1996) , Ellis & Sinclair (1996) , Williams & Lovatt (2005) τονίζουν ότι η βραχυπρόθεσμη μνήμη έχει σημαντικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, καθώς βοηθά ώστε ο μαθητής να αντιλαμβάνεται τη συνοχή μεταξύ των προτάσεων, να εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του, ενώ σημειώνεται ότι η βραχυπρόθεσμη μνήμη έχει σημαντικές επιπτώσεις και στη κατανόηση της σύνταξης των προτάσεων (Zinsheng, 2012).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι στη παρούσα έρευνα , οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση στις στρατηγικές απομνημόνευσης.

Επομένως, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση , εφόσον χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές απομνημόνευσης, γίνεται αντιληπτό ότι είναι πολύ πιο πιθανό να έχει πιο πλούσιο λεξιλόγιο και καλύτερη κατανόηση της γραμματικής, σε σύγκριση με τους μαθητές που σημείωσαν χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Βέβαια, οι Victori & Lockart (1995) αναφέρουν ότι οι μαθητές με καλές μεταγνωστικές ικανότητες σημειώνουν επίσης, μεγαλύτερη πρόοδο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας , καθώς και ποιοτικότερα κίνητρα για τη γνωστική διεργασία της εκμάθησης της ξένης γλώσσας . Ένα γεγονός που σημειώνεται από τον Pintrich et.al. (1993) (Rahimi, 2011).

Σε μια έρευνα που πραγματοποίησε ο Vandergrift (2005) , βρήκε υψηλή συσχέτιση στα κίνητρα (εσωτερικά και εξωτερικά) με την υψηλή επίδοση στην ακουστική ικανότητα των μαθητών (Rahimi, 2011).

Ένα άλλο στοιχείο, που συνδέεται με τη μεταγνώση και την επιτυχία στη κατάκτηση της ξένης γλώσσας είναι το γεγονός ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση χρησιμοποιούν μεγαλύτερο εύρος γνωστικών στρατηγικών. Ένα γεγονός που επισημαίνει ο Anderson et.al.(2003) και ο Rasekh et.al. (2003).

Αυτή η παρατήρηση επιβεβαιώνεται και από τη παρούσα έρευνα , καθώς φαίνεται ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση σημείωσαν υψηλά ποσοστά στην κοινωνική εκμάθηση και στις γνωστικές στρατηγικές , ενώ οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάζεται ότι επέλεξαν τις γνωστικές στρατηγικές ως τελευταίες στρατηγικές που χρησιμοποιούν.

Ένα αποτέλεσμα που μπορεί να συσχετιστεί με τη θεωρία του Anderson (2003) και

Rasekh (2003) , αφού παρόλο που φαίνεται ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χρησιμοποιούν τις μεταγνωστικές τους ικανότητες, ίσως δεν έχουν μεγάλο εύρος γνωστικών στρατηγικών.

Όσον αφορά τις κοινωνικές στρατηγικές παρουσιάζεται από το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στη κοινωνική εκμάθηση, δηλαδή στην εκμάθηση μέσω της συνεργασίας με άλλους.

Ένα αποτέλεσμα που επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία με την αιτιολογία ότι έρευνες της Oxford (1996:145) έχουν αποδείξει ότι η κοινωνική εκμάθηση μπορεί να βοηθήσει , ιδιαίτερα ,τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς υπάρχει η παροχή βοήθειας, πνεύμα ομαδικότητας , καθώς και άλλα σημαντικά στοιχεία που μεριμνούν για τη σωστή οργάνωση των πληροφοριών (Buresova, 2007).

Για παράδειγμα , παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές να διαπραγματευτούν για το νόημα (π.χ. ενός κείμενου), όπως αναφέρεται από τους Larsen-Freeman ,(1986) (Buresova, 2007).

Ακόμα , φαίνεται ότι μέσω των ομαδικών και συνεργατικών ασκήσεων, αυξάνεται το κίνητρο του μαθητή για μάθηση, και φαίνεται ότι βελτιώνεται σημαντικά η επίδοση στη κατανόηση κειμένου και αποθήκευση των πληροφοριών. Ένα γεγονός που επιβεβαιώνεται από τον Morton Deutsch (1940) (Buresova, 2007).

Αξίζει, ακόμα να σημειωθεί το γεγονός ότι με την αποδοτική συνεργατική πρακτική, οι μαθητές είναι ικανοί να μειώσουν τα επίπεδα του άγχους τους και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους , όπως αναφέρεται από τον Prodromou (1995) (Buresova, 2007).

Στη παρούσα έρευνα, γίνεται φανερό ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση σημειώνουν χαμηλότερη βαθμολογία στη διαχείριση συναισθημάτων , σε σχέση με τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση.

Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να συσχετιστεί με τη χαμηλή επίδοση των μαθητών (με χαμηλή σχολική επίδοση) στις μεταγνωστικές στρατηγικές σε σύγκριση με τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση , καθώς οι μεταγνωστικές ικανότητες βοηθούν το άτομο να θέσει στόχους και να αυτό-επιτηρεί τον εαυτό του , αυτό -ρυθμίζοντας τον εαυτό του γνωστικά, καθώς και τη συμπεριφορά του προκειμένου να επιτύχει το στόχο του (Penuela, 2018).

Επομένως, το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας για την αδυναμία των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση να αυτό-ρυθμιστούν, ίσως να σηματοδοτεί το γεγονός ότι δεν έχουν τόση πείρα και ευχέρεια να χρησιμοποιήσουν τη μεταγνώση, σε σύγκριση με τους μαθητές με υψηλή επίδοση. Αυτό φαίνεται , ακόμα , από γεγονός ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση σημείωσαν υψηλότερη επίδοση στις μεταγνωστικές ικανότητες.

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι στη στρατηγική επανόρθωση της χαμένης γνώσης, παρουσιάζεται πάλι ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση σημείωσαν υψηλότερη επίδοση. Αυτό το γεγονός, μπορεί πάλι να συσχετιστεί με τις μεταγνωστικές

ικανότητες.

Προκειμένου ένας μαθητής να αντιληφθεί ότι χρειάζεται να ανακτήσει μια χαμένη γνώση ή, ακόμα, να βελτιώσει τον εαυτό του, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη της αυτό-επίγνωσης (Penuela, 2018).

Επομένως, οι μεταγνωστικές ικανότητες αποτελούν ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για τη πορεία της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, καθώς η αυτό-επίγνωση και η αυτό-ρύθμιση της συμπεριφοράς προς τη κατάκτηση ενός γνωστικού στόχου, αποτελούν σημεία τα οποία επηρεάζουν τόσο την οργάνωση των πληροφοριών, όσο και την ανάκληση, εφαρμογή και τη διατήρηση τους στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη.

4.2 Γνωστικό ύφος και σχολική επίδοση

Όσον αφορά το γνωστικό ύφος των μαθητών με χαμηλή και υψηλή σχολική επίδοση, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στον πίνακα 2^α και 2^β.

Πίνακας 2^α. Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και αποτελέσματα από t-test για τις διαφορές της ομάδας των μαθητών με την εκτιμώμενη χαμηλή εκμάθηση από την ομάδα των μαθητών με την εκτιμώμενη υψηλή εκμάθηση των Αγγλικών ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα όσον αφορά το γνωστικό στυλ μάθησης

Γνωστικό στυλ	Εκτιμώμενη εκμάθηση	M.O.	T.A.	t (1, 101)*
Εξάρτηση πεδίου /Ανεξαρτησία πεδίου	Υψηλή	14,7534	3,48322	2.50
	Χαμηλή	12,7800	3,68578	
Ευαισθησία πεδίου/ μη ευαισθησία πεδίου	Υψηλή	14,9730	3,68995	.60
	Χαμηλή	14,4800	3,72066	
Εξισωτισμό ς / οξείς	Υψηλή	16,3784	3,64787	4.70
	Χαμηλή	12,4400	3,54824	
Σφαιρικά/Ειδικά-αναλυτικά	Υψηλή	15,6944	3,75533	.82
	Χαμηλή	15,7200	3,95306	
Παρορμητικά /Ανακλαστικά	Υψηλή	17,2703	4,37082	5.30
	Χαμηλή	12,1800	3,11207	
Συνθετικά/ Αναλυτικά	Υψηλή	14,3288	3,19746	.37
	Χαμηλή	14,1000	3,27872	
ΑΝΑΛΟΓΙΚΑ/ Ψυφισκά-κυριολεκτικά	Υψηλή	17,7568	5,21276	

Πίνακας 2β. Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και αποτελέσματα από t-test για τις διαφορές της ομάδας των μαθητών με την εκτιμώμενη χαμηλή εκμάθηση από την ομάδα των μαθητών με την εκτιμώμενη υψηλή εκμάθηση των Αγγλικών ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα όσον αφορά το γνωστικό στυλ μάθησης

ΑΝΑΛΟΓΙΚΑ/ Ψυφιακά-κυριολεκτικά	Χαμηλή	17,4400	3,87384	.27
Πρακτικά/ Θεωρητικά	Υψηλή	15,7297	4,01810	2.10
	Χαμηλή	14,0000	3,27525	
Μη σειριακά-διασθητικά/ Σειριακά-συγκεκριμένα	Υψηλή	18,4932	4,15372	2.15
	Χαμηλή	16,1667	4,79734	
Επαγωγικά/Απαγωγικά	Υψηλή	17,1096	3,96008	1.00
	Χαμηλή	15,5833	3,85517	

*: $t(1, 101) \leq 2.1, p < 0.5$, $t(1, 101) \geq 2.50, p < 0.1$, *: $t(1, 101) \leq 1.00, p > 0.5$.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση επιλέγουν το σειριακό γνωστικό ύφος, το ψηφιακό, το ανακλαστικό, επαγωγικό, εξισωτισμό, πρακτικό, σφαιρικό, εξάρτηση από το πεδίο, ευαισθησία από το πεδίο, συνθετικό.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάστηκε από τα αποτελέσματα ότι επιλέγουν και χρησιμοποιούν την εξάρτηση από το πεδίο, ευαισθησία πεδίου, το σφαιρικό γνωστικό ύφος, συνθετικό, ψηφιακό, θεωρητικό, σειριακό, απαγωγικό, οξείς, παρορμητικό.

Οι κύριες διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων, είναι ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση χρησιμοποιούν το επαγωγικό γνωστικό ύφος, το ανακλαστικό και το πρακτικό, εξισωτισμό. Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάζεται ότι προτιμούν το παρορμητικό γνωστικό ύφος, το απαγωγικό, το θεωρητικό και το οξείς.

Με άλλα λόγια, καθώς οι μαθητές φαίνεται ότι προτιμούν το παρορμητικό γνωστικό ύφος, αυτό σημαίνει ότι είναι πιθανότερο να πραγματοποιήσουν περισσότερα λάθη σε σύγκριση με τους μαθητές που επιλέγουν το ανακλαστικό γνωστικό ύφος, καθώς και δε δίνουν ιδιαίτερη σημασία στους γραμματικούς κανόνες. Ακόμα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δε σκέφτονται τόσες εναλλακτικές λύσεις, όσες οι μαθητές με ανακλαστικό γνωστικό ύφος (Alqadi, 2015).

Συνεχίζοντας, το γεγονός ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση επιλέγουν το επαγωγικό γνωστικό ύφος σημαίνει ότι παρατηρούν το γενικό κανόνα μέσα από παραδείγματα και προσπαθούν να τον γενικεύσουν. Αξίζει να αναφερθεί, η διατύπωση του Cook (1991), ο οποίος αναφέρει ότι οι μαθητές με επαγωγικό γνωστικό ύφος είναι πιο ενεργοί κατά τη μαθησιακή διαδικασία και πιο

κινητοποιημένοι(Ebrahimi et.al. , 2013).

Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάζεται από τα αποτελέσματα ότι επιλέγουν το απαγωγικό γνωστικό ύφος, το οποίο συσχετίζεται με τη παραδοσιακή διδασκαλία. Για παράδειγμα , οι μαθητές διδάσκονται πρώτα τους γραμματικούς κανόνες και έπειτα τους εφαρμόζουν. Με άλλα λόγια, δεν είναι τόσο ενεργοί ως προς την εφαρμογή της γνώσης που αποκτούν (Ebrahimi et.al. , 2013).

Όσον αφορά το θεωρητικό και πρακτικό γνωστικό ύφος, μπορούμε να συμπεράνουμε το εξής : εφόσον οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση επιλέγουν το πρακτικό γνωστικό ύφος, παρουσιάζεται για άλλη φορά ότι προτιμούν την ενεργή μάθηση παρά τη παθητική εφαρμογή του κανόνα.

Για να τεθεί με πιο απλά λόγια, ο Erhman (1996) αναφέρει ότι οι μαθητές που προτιμούν το πρακτικό γνωστικό ύφος , τους αρέσει να μαθαίνουν από την εμπειρία τους και τους αρέσει να χρησιμοποιούν αυτά που έμαθαν. Αντίθετα, οι μαθητές που επιλέγουν το θεωρητικό γνωστικό ύφος φαίνεται ότι προτιμά τους γραμματικούς κανόνες. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Erhman (1996) , υπάρχει ο κίνδυνος αυτοί οι μαθητές να μη χρησιμοποιούν τις γνώσεις που έμαθαν (Leaver et.al. , 2003).

Ακόμα, σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε στον τρόπο που οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μνήμη τους. Δηλαδή, το γεγονός ότι οι μαθητές επιλέγουν το γνωστικό ύφος του εξισωτισμού, σηματοδοτεί ότι βασίζονται στις ήδη προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις τους για να κατατάξουν μια νέα πληροφορία, ενώ οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση με το να επιλέξουν το γνωστικό ύφος «οξείας» , σημαίνει ότι δε βασίζονται σε σημαντικό βαθμό στη μνήμη τους, ώστε να οργανώσουν τις πληροφορίες μεταξύ τους. Μια διάσταση που τονίζεται από τον Holzman και Klein (1954) (Leaver et.al. , 2003).

Ακόμα, οι μαθητές που επιλέγουν το γνωστικό ύφος του εξισωτισμού , φαίνεται ότι προσπαθούν να δουν τις ομοιότητες μεταξύ των πληροφοριών, έτσι ώστε να τις ομαδοποιήσουν. Αυτός ο τρόπος οργάνωσης των πληροφοριών, θεωρείται ότι βοηθάει στην γλωσσική κατάκτηση, γιατί μειώνει το μεγάλο γνωστικό φόρτο και μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή σε σημαντικό βαθμό, ένα δεν φοβάται να κάνει λάθη.

Ένα γεγονός που η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει για την ομάδα των μαθητών με υψηλή βαθμολογία, αφού έχουν μεγαλύτερη βαθμολογία στις μεταγνωστικές ικανότητες και στη διαχείριση συναισθημάτων. Βέβαια, υπάρχει ο κίνδυνος να παραβλέψουν σημαντικές διαφορές, δημιουργώντας προβλήματα στη κατάκτηση της γλώσσας(Leaver et.al. , 2003).

Από την άλλη πλευρά , οι μαθητές μη χαμηλή βαθμολογία που επέλεξαν το γνωστικό ύφος «οξείας» οργανώνουν ξεχωριστά τις πληροφορίες, το οποίο ίσως τους βοηθήσει να διαχωρίζουν τους διαφορετικούς ήχους και γραμματικούς κανόνες(Leaver et.al. ,

2003).

Ωστόσο, αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι και οι δυο ομάδες μαθητών χρησιμοποιούν την εξάρτηση από το πεδίο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα ερευνητικά αποτελέσματα θεωρούν τους μαθητές με γνωστικό ύψος μη εξαρτώμενο από το πεδίο να έχουν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση κειμένου από τους μαθητές εξαρτώμενο απ το πεδίο. Ένα ερευνητικό εύρημα που επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Biok and Fathi (2009).

Από την άλλη μεριά οι Khodadady and Zeynali (2012), διαπίστωσαν από το ερευνητικό δείγμα 200 φοιτητών ότι μη εξαρτώμενοι από το πεδίο φοιτητές είχαν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση προφορικού κειμένου σε test του φορέα IELTS σε σύγκριση με τους εξαρτώμενους από το πεδίο. Η απόκλιση τους φαίνεται ότι διέφερε κατά 8 μονάδες! (Khodadady et.al., 2012).

Το ίδιο αποτέλεσμα παρουσιάζει και ο Salmani (2007). Πιο αναλυτικά, στην κατανόηση του κειμένου όπου οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν αν μια πρόταση είναι σωστή ή λάθος, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές.

Οι εξαρτώμενοι από το πεδίο μαθητές παρουσιάστηκε ότι είχαν χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους μη εξαρτώμενους, με βαθμό απόκλισης μεταξύ τους 36.56%. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι οι πολύ καλοί μαθητές με εξαρτώμενο από το πεδίο γνωστικό ύψος σημείωσαν και αυτοί χαμηλότερη βαθμολογία από τους μη εξαρτώμενους από το πεδίο. Η μεγάλη τους απόκλιση φαίνεται να ήταν 30.77%. Από την άλλη πλευρά, οι άριστοι μαθητές με εξάρτηση από το πεδίο παρουσίασαν το ίδιο χαμηλό αποτέλεσμα, με βαθμό απόκλισης 58.43% (Salmani, 2007).

Ένα άλλο κομμάτι που αναφέρεται στον ρόλο του γνωστικού ύψους με την ακαδημαϊκή επίδοση, αποτελεί η σχέση και αλληλεπίδραση του γνωστικού ύψους που διδάσκει ο εκπαιδευτικός της τάξης ή οι ποικίλοι εκπαιδευτικοί και αν αυτός ο παράγοντας συμβαδίζει με το γνωστικό ύψος των μαθητών του (Herman A, 1972).

Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί το γνωστικό ύψος εξαρτώμενο από το πεδίο φαίνεται να προτιμά ως τρόπο διδασκαλίας την συζήτηση με τους μαθητές του ή άλλους μεθόδους ανακάλυψης (έμμεσος τρόπος μάθησης), δηλαδή προάγει την συνθετική μέθοδο και φαντασία των μαθητών. Αντίθετα, οι μη εξαρτώμενοι από το πεδίο εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν την τελευταία ως μέθοδο διδασκαλίας και προσπαθούν να επηρεάσουν τους μαθητές τους με πιο άμεσο τρόπο, υποστηρίζοντας δηλαδή τις αναλυτικές μεθόδους (Herman A, 1972).

Συμπερασματικά, το γεγονός ότι και οι δυο ομάδες μαθητών χρησιμοποιούν το γνωστικό ύψος εξάρτησης από το πεδίο, ίσως να είναι αποτέλεσμα, α) των ασκήσεων

που οι μαθητές καλούνται να λύσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, β) τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός διδάσκει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ακόμα, φαίνεται ότι χρησιμοποιούν και οι δυο ομάδες το σειριακό γνωστικό ύφος, δηλαδή προτιμούν να μαθαίνουν βήμα-βήμα και δομούν τις πληροφορίες με συστηματικό τρόπο. Στη παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι και οι δυο ομάδες ακολουθούν αυτόν τον κανόνα, ωστόσο φαίνεται ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση, έχοντας σημειώσει μεγαλύτερη βαθμολογία, είναι πιο συστηματικοί (Leaver et.al. , 2003).

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι και οι δυο ομάδες χρησιμοποιούν το ψηφιακό γνωστικό ύφος, με τους μαθητές με χαμηλή βαθμολογία να σημειώνουν αυτή τη φορά υψηλότερη βαθμολογία. Το ψηφιακό γνωστικό ύφος σηματοδοτεί ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν τα διάφορα είδη του λόγου (επίσημο , ανεπίσημο), ωστόσο επικεντρώνονται περισσότερο στις λέξεις και δεν προσέχουν , ιδιαίτερα, τους παινιγμούς ή τη μεταφορική χρήση του λόγου (Leaver et.al. , 2003).

Το σφαιρικό γνωστικό ύφος φαίνεται να επιλέγουν εξίσου και οι δυο ομάδες μαθητών. Δηλαδή, στη προσπάθεια τους να βρουν το νόημα, είναι πολύ πιθανό να παραλείψουν μερικές λεπτομέρειες. Ωστόσο, όσο πιο πολλές λεπτομέρειες παραλείψουν, είναι πιθανότερο να αποκλίνουν από τη σωστή απάντηση και να μπερδευτούν (Leaver et.al. , 2003).

Συμπερασματικά, παρατηρούνται τόσο κοινή χρήση σε ορισμένα γνωστικά ύφη και διαφορές σε άλλα. Όπως έχει αναφερθεί, το κάθε γνωστικό ύφος ενδέχεται να έχει καλά αποτελέσματα σε ορισμένες ασκήσεις και σε άλλες όχι, ενώ ενδέχεται το γνωστικό ύφος που επιλέγει ο καθηγητής κατά τη διδασκαλία να είναι κοινό με μια ορισμένη ομάδα μαθητών και με άλλη όχι, ευνοώντας ή όχι αυτές τις ομάδες όσον αφορά τη βαθμολογία.

4.3. Οι σχέσεις του γνωστικού ύφους με τις στρατηγικές μελέτης και σχολική επίδοση

Οι συσχετίσεις του γνωστικού ύφους με τις στρατηγικές μελέτης και σχολικής επίδοσης παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 3.

Πίνακας 3α. Συσχετίσεις μεταξύ γνωστικού στυλ μάθησης, στρατηγικών μάθησης και εκτιμώμενης εκμάθησης των Αγγλικών ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας συνολικά και σε συνάρτηση με το επίπεδο εκτιμώμενης εκμάθησης (υψηλή, χαμηλή)

	Απομνημόνευση			Γνωστικές			Επανάρθωση χαμένης γνώσης			Μεταγνωστικές			Διαχείριση συναισθημάτων			Κοινωνική εκμάθηση		
	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ
Εξάρτηση πεδίου /Ανεξαρτησία πεδίου	94	,065	,343	97	,119	,075	96	,85	,201	93	,116	,186	94	,307	,369	95	,105	,237
Ευαισθησία πεδίου/ μη ευαισθησία πεδίου	98	,200	,023	98	,048	-,090	97	,060	,121	94	,176	-,066	95	,320**	,356	96	,075	,146
Εξισωτισμό ς / οξείς	98	,174	,401*	98	,116	,675*	97	-, 124	,475**	94	,342**	,288	95	,296*	,421*	96	- ,072	,373
Σφαιρικά/Ειδικά- αναλυτικά	96	,132	-,333	96	,138	-,179	95	-, 128	,192	93	,196	,006	95	,192	,143	95	- ,667	,104
Παρορμητικά /Ανακλαστικά	98	,218	,567**	98	,119	,190	97	,006	,140	94	,241*	,115	95	,312**	,364	96	,141	,158
Συνθετικά/ Αναλυτικά	97	,133	,579**	97	188	,379	96	,109	,381	94	,074	,518**	95	,233	,361	95	,045	,391
ΑΝΑΛΟΓΙΚΑ/	98	,252*	,139	95	,000	,360	97	- ,066	,220	94	,319**	,130	95	,042	,365	96	,029	,367

Πίνακας 3β. Συσχετίσεις μεταξύ γνωστικού στυλ μάθησης, στρατηγικών μάθησης και εκτιμώμενης εκμάθησης των Αγγλικών ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας συνολικά και σε συνάρτηση με το επίπεδο εκτιμώμενης εκμάθησης (υψηλή, χαμηλή)

Ψυφιακά-κιριολεκτικά																		
Πρακτικά/ Θεωρητικά	96	,046	-,052	96	,085	-,166	95	- ,142	,103	92	,077	,060	92	,137	,079	94	- ,090	,164
Μη σειριακά- διασθητικά/ Σειριακά -συγκεκριμένα	96	,204	,373	96	,137	,228	95	- ,141	,386	92	,330**	,297	94	,161	,416*	94	,099	,415*
Επαγωγικά/Απαγωγικά	96	,345**	,167	96	,222	,409*	95	0,64	,397	92	,285*	,336	93	,289*	,648**	94	,94	,548**

Όσον αφορά τις συσχετίσεις του γνωστικού ύφους και στρατηγικών μελέτης στη σχολική επίδοση των μαθητών στην αγγλική γλώσσα, φάνηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του γνωστικού ύφους «οξείς» των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και στις στρατηγικές απομνημόνευσης.

Αυτή η συσχέτιση είναι λογική γιατί το γνωστικό ύφος «οξείς», που επέλεξαν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, αναφέρεται στον τρόπο που οργανώνουν τις πληροφορίες στη μνήμη. Πιο συγκεκριμένα, οργανώνουν ξεχωριστά τις πληροφορίες, το οποίο ίσως τους βοηθήσει να διαχωρίζουν τους διαφορετικούς ήχους και γραμματικούς κανόνες (Leaver et.al., 2003).

Ακόμα, μπορεί να συμπληρωθεί από τις έρευνες της Oxford (1996:145) ότι η κοινωνική εκμάθηση μπορεί να βοηθήσει, ιδιαίτερα, τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς υπάρχει η παροχή βοήθειας, πνεύμα ομαδικότητας, καθώς και άλλα σημαντικά στοιχεία που μεριμνούν για τη σωστή οργάνωση των πληροφοριών (Buresova, 2007).

Για παράδειγμα, παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές να διαπραγματευτούν για το νόημα (π.χ. ενός κείμενου), όπως αναφέρεται από τους Larsen-Freeman, (1986)

(Buresova, 2007) , ενώ ενισχύεται το κίνητρο για μάθηση μεταξύ των παιδιών και συνεπώς επίδοση στη κατανόηση κειμένου και αποθήκευση των πληροφοριών. Ένα γεγονός που επιβεβαιώνεται από τον Morton Deutsch (1940) (Buresova, 2007). Οι Ellis (1996) , Ellis & Sinclair (1996) , Williams & Lovatt (2005) τονίζουν ότι η βραχυπρόθεσμη μνήμη έχει σημαντικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, καθώς βοηθά ώστε ο μαθητής να αντιλαμβάνεται τη συνοχή μεταξύ των προτάσεων, να εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του, ενώ σημειώνεται ότι η βραχυπρόθεσμη μνήμη έχει σημαντικές επιπτώσεις και στη κατανόηση της σύνταξης των προτάσεων (Zinsheng, 2012).

Ακόμα, φάνηκε ότι υπάρχει ακόμα περισσότερο συσχέτιση των χαμηλών μαθητών με παρορμητικό και συνθετικό με τις στρατηγικές απομνημόνευσης. Αυτή η συσχέτιση, μπορεί να αιτιολογηθεί από την έρευνα του Saenz η οποία επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι στρατηγικές που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση συνομηλίκων μπορούν να τους βοηθήσουν περισσότερο από ότι η παραδοσιακή διδασκαλία(Saenz et.al. , 2005).

Αντίθετα, όσον αφορά τους μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση παρουσιάστηκε σημαντική συσχέτιση με τις στρατηγικές απομνημόνευσης και το ψηφιακό γνωστικό ύψος. Η Leaver (2003) αναφέρει ότι κυρίαρχη στρατηγική των μαθητών με ψηφιακό γνωστικό ύψος είναι οι επιφανειακές στρατηγικές απομνημόνευσης, χωρίς να χρησιμοποιούν στρατηγικές εμπάνθυσης. Το γεγονός αυτό, συνδέεται με την εργασία της Μεταλλίδου (2003) , η οποία αναφέρει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί τις επιφανειακές στρατηγικές απομνημόνευσης. Συνεπώς, ίσως για αυτό το λόγο αυτοί οι μαθητές να έχουν ,εν μέρει, υψηλή βαθμολογία.

Όσον αφορά τις γνωστικές στρατηγικές φάνηκε ότι υπήρχε πολύ σημαντική συσχέτιση των μαθητών με μη επαρκή σχολική επίδοση με το γνωστικό ύψος «οξείας», καθώς και με την επανόρθωση χαμένης γνώσης.

Όσον αφορά τις μεταγνωστικές στρατηγικές, παρουσιάστηκε ότι πολύ σημαντική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ των μαθητών με επαρκή σχολική επίδοση που χρησιμοποιούν το γνωστικό ύψος εξισωτισμού, καθώς και με τους μαθητές που χρησιμοποιούν το ψηφιακό γνωστικό ύψος. Υψηλή συσχέτιση υπήρχε με τις μεταγνωστικές στρατηγικές των μαθητών με επαρκή σχολική επίδοση και το ανακλαστικό γνωστικό ύψος.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τις μεταγνωστικές στρατηγικές φαίνεται ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση και με τους μαθητές με μη επαρκή σχολική επίδοση και τους μαθητές με γνωστικό ύψος συνθετικό.

Αυτές οι τρεις συσχετίσεις που συνδέουν τη μεταγνώση με γνωστικά ύψη όπως εξισωτισμό, ψηφιακό, ανακλαστικό και συνθετικό, αναδεικνύουν τη σημασία των μεταγνωστικών ικανοτήτων ως κοινό παρονομαστή. Δηλαδή, εφόσον υπάρχουν οι μεταγνωστικές ικανότητες , και χρησιμοποιούνται με σωστό τρόπο, (όπως στην αυτό-ρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου) για να επιτύχει το στόχο του όπως αναφέρεται από τη Penuela, (2018), ίσως υπερισχύει σε σύγκριση με την ύπαρξη των γνωστικών υφών. Δηλαδή, δεν έχει σημασία τόσο το γνωστικό ύψος αλλά η ύπαρξη

της μεταγνώσης.

Επομένως, οι μεταγνωστικές ικανότητες αποτελούν ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για τη πορεία της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, καθώς η αυτό-επίγνωση και η αυτό-ρύθμιση της συμπεριφοράς προς τη κατάκτηση ενός γνωστικού στόχου, αποτελούν σημεία τα οποία επηρεάζουν τόσο την οργάνωση των πληροφοριών, όσο και την ανάκληση, εφαρμογή και τη διατήρηση τους στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη.

Από την άλλη πλευρά, για τη διαχείριση συναισθημάτων παρουσιάστηκε ότι οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση είχαν μια πολύ υψηλή συσχέτιση με το γνωστικό ύψος ευαισθησίας πεδίου.

Το γνωστικό ύψος ευαισθησίας του πεδίου, χαρακτηρίζεται ως μια ολιστική προσέγγιση όπου ο μαθητής συνηθίζει να παρατηρεί τις οποιοσδήποτε αλλαγές συμβαίνουν, χωρίς όμως να σταματά να παρατηρεί τις λεπτομέρειες (Leaver, 2003). Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν ολιστικές μεθόδους σκέψης, όπως το γνωστικό ύψος ευαισθησίας του πεδίου, τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο το δεξί μέρος του εγκεφάλου, το οποίο χαρακτηρίζεται ως πιο συναισθηματικό, δημιουργικό και καλλιτεχνικό, όπως αναφέρει ο Bryden (1990) (Moore et.al. 2005) Επομένως, είναι πολύ πιθανό το γνωστικό ύψος και ο τρόπος σκέψης που χρησιμοποιούν να τους έχει επηρεάσει και στον τρόπο που ερμηνεύουν τα συναισθήματα των άλλων, ενισχύοντας τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους με αποδοτικότερο τρόπο.

Ακόμα, φαίνεται ότι τόσο οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση, όσο και με μη επαρκή, είχαν υψηλή συσχέτιση με τη διαχείριση συναισθημάτων με το γνωστικό ύψος εξισωτισμός/οξείς.

Τα γνωστικά ύψη εξισωτισμός και οξείς, σύμφωνα με τη Leaver (2003) παρουσιάζουν την ομοιότητα ότι και τα δυο συνδέονται με τη μνήμη, ωστόσο οργανώνουν τις πληροφορίες διαφορετικά. Επομένως, είναι πολύ πιθανό κατά την οικοδόμηση γνώσης ή ανάκληση των πληροφοριών, να ενεργοποιείται η συναισθηματική μνήμη (emotional intelligence), την οποία οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν, σύμφωνα με την Cabeza (2006) και Ledoux (2002) και συνεπώς να διαχειριστούν (Setareh, 2017).

Τέλος, οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση παρουσιάζουν πολύ υψηλή συσχέτιση με το γνωστικό ύψος ανακλαστικό και τη διαχείριση συναισθημάτων. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να συσχετιστεί με τις μεταγνωστικές ικανότητες βοηθούν το άτομο να θέσει στόχους και να αυτό-επιτηρεί τον εαυτό του, αυτό -ρυθμίζοντας τον εαυτό του γνωστικά, καθώς και τη συμπεριφορά του προκειμένου να επιτύχει το στόχο του (Penuela, 2018). Χρησιμοποιώντας, οι μαθητές με υψηλή επίδοση τις μεταγνωστικές τους ικανότητες είναι ικανοί να χρησιμοποιούν το ανακλαστικό

γνωστικό ύψος, το οποίο χαρακτηρίζεται από λιγότερα λάθη , σκέψη εναλλακτικών λύσεων και περισσότερο χρόνο πριν αντιδράσουν (Leaver,2003).

Για τη κοινωνική εκμάθηση, δε φαίνεται κάποια ιδιαίτερη συσχέτιση με κανένα από τα γνωστικά ύψη.

Πίνακας 3γ. Συσχετίσεις μεταξύ γνωστικού στυλ μάθησης, στρατηγικών μάθησης και εκτιμώμενης εκμάθησης των Αγγλικών ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας συνολικά και σε συνάρτηση με το επίπεδο εκτιμώμενης εκμάθησης (υψηλή, χαμηλή)

	Έκφραση γραπτά			Έκφραση προφορικά			Γραπτή κατανόηση			Προφορική κατανόηση		
	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ
Εξάρτηση πεδίου /Ανεξαρτησία πεδίου	98	1	1	98	402**	511*	98	073	-050	96	127	352
Ευαισθησία πεδίου/ μη ευαισθησία πεδίου	98	402**	511*	99	1	1	99	201	078	97	405**	548**
Εξισωτισμός / οξείς	98	073	-050	99	201	078	99	1	1	97	333*	-332
Σφαιρικά/Ειδικά- αναλυτικά	96	127	352	97	405**	548*	97	333**	-332	97	1	1
Παρορμητικά /Ανακλαστικά	98	344**	427*	99	206*	377	99	200	413*	97	122	-114
Συνθετικά/ Αναλυτικά	97	512**	431*	98	390**	295	98	096	342	96	263*	094
ΑΝΑΛΟΓΙΚΑ/ Ψυχοικά- κυριολεκτικά	96	084	014	97	176	245	97	155	182	95	282*	030
Πρακτικά/ Θεωρητικά	97	194	122	98	211	142	98	319**	-193	96	187	528**
Μη σειριακά-διασθητικά/ Σειριακά -συγκεκριμένα	97	240*	205	97	248*	405*	97	141	401	95	169	209
Επαγωγικά/Απαγωγικά	97	434**	275	97	438*	113	97	221	301	95	201	322

Όσον αφορά την γραπτή έκφραση , φαίνεται ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση με την ευαισθησία πεδίου , το παρορμητικό γνωστικό ύψος και το συνθετικό γνωστικό ύψος των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση.

Από την άλλη πλευρά, η ομάδα των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση παρουσίασε πολύ υψηλή συσχέτιση με την ευαισθησία του πεδίου, το ανακλαστικό γνωστικό ύψος , το συνθετικό , το σειριακό και το επαγωγικό γνωστικό ύψος.

Στη προφορική έκφραση, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση φαίνεται να παρουσιάζουν συσχέτιση στην εξάρτηση πεδίου, στο σφαιρικό γνωστικό ύψος και

στο σειριακό.

Αντίθετα, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση παρουσιάζουν πολύ υψηλή συσχέτιση στην εξάρτηση πεδίου, στο σφαιρικό γνωστικό ύφος, στο συνθετικό, στο σειριακό, και στο επαγωγικό.

Στη γραπτή κατανόηση οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση στο πρακτικό και στο σφαιρικό, ενώ οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία στο παρορμητικό.

Τέλος, όσον αφορά τη γραπτή έκφραση, οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία παρουσιάζουν πολύ υψηλή συσχέτιση στην ευαισθησία πεδίου, στον εξισωτισμό και στο συνθετικό γνωστικό ύφος. Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία υψηλή παρουσιάζουν στην ευαισθησία πεδίου και πολύ υψηλή συσχέτιση στο θεωρητικό γνωστικό ύφος.

Συμπερασματικά, οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία φαίνεται ότι έχουν υψηλή συσχέτιση με το επαγωγικό, ανακλαστικό γνωστικό ύφος, καθώς και με το σειριακό, σφαιρικό, εξάρτηση πεδίου, πρακτικό, συνθετικό και το γνωστικό ύφος του εξισωτισμού.

Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία αναδιανείμουν συσχέτιση με τα γνωστικά ύφη παρορμητικό, συνθετικό, εξάρτηση του πεδίου, σειριακό, θεωρητικό και ευαισθησία πεδίου.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα γνωστικά ύφη που σχετίζονται με τη καλή επίδοση στην αγγλική γλώσσα είναι το επαγωγικό (Alexίου, 2006), καθώς και το πρακτικό (Erhman, 1996), καθώς οι μαθητές χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, το γνωστικό ύφος του εξισωτισμού, το οποίο σηματοδοτεί ότι βασίζονται στις ήδη προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις τους για να κατατάξουν μια νέα πληροφορία (Leaver, 2003). Το ανακλαστικό με την αιτιολογία ότι είναι πιθανότερο να κάνουν λιγότερα λάθη και να σκεφτούν εναλλακτικές λύσεις, καθώς λαμβάνουν λίγο χρόνο πριν αντιδράσουν (Leaver, 2003).

Αντίθετα, τα γνωστικά ύφη που προωθούν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση σχετίζονται με το παρορμητικό γνωστικό ύφος, το συνθετικό, σειριακό, εξάρτηση πεδίου, σφαιρικό, θεωρητικό και ευαισθησία πεδίου.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το παρορμητικό γνωστικό ύφος είναι πιο πιθανό από το ανακλαστικό για τη δημιουργία λαθών, ενώ το θεωρητικό γνωστικό ύφος δεν επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γνώση τους (Leaver, 2003).

5. Συζήτηση

Έχοντας παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτές οι διαφορές των μαθητών με επαρκή και μη επαρκή σχολική επίδοση στον τρόπο που χρησιμοποιούν τις στρατηγικές μελέτης και το γνωστικό ύψος, κατά την γνωστική διεργασία.

5.1 Στρατηγικές μελέτης και σχολική επίδοση

Πιο συγκεκριμένα, γίνεται φανερό ότι όσον αφορά τις στρατηγικές μελέτης, οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση χρησιμοποιούν σε πρωταρχικό και κυρίαρχο βαθμό τις μεταγνωστικές στρατηγικές, σε αντίθεση με τους μαθητές με μη επαρκή σχολική επίδοση που χρησιμοποιούν τις στρατηγικές κοινωνικής εκμάθησης.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές έχουν υπογραμμιστεί ως ένας από τους μεγαλύτερους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας τόσο από τον Winogrand (1990) όσο και από Chamot (1990), ο οποίος αναφέρει ότι η μεταγνώση ορίζεται ως η γνώση του ατόμου για τρόπο με τον οποίο επεξεργάζεται τα δεδομένα από το περιβάλλον του. Έχοντας αυτό στο νου, ο μαθητής μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο που δεν είναι κανένα άλλο από τον τρόπο σχεδιασμού του μαθησιακού στόχου, να επιτηρεί τον εαυτό του καθώς υλοποιεί αυτές τις στρατηγικές, να τον αξιολογεί. Δηλαδή, μπορεί να αυτό-ρυθμίσει τον εαυτό του, προκειμένου να φτάσει στον επιθυμητό στόχο.

Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι μαθητές με μη επαρκή σχολική επίδοση χρησιμοποιούν ως κυρίαρχη στρατηγική τη κοινωνική εκμάθηση. Για να τεθεί πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Saenz (2005) έχει επιβεβαιωθεί το γεγονός ότι στους μαθητές με μη επαρκή σχολική επίδοση, οι στρατηγικές που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση συνομηλίκων μπορούν να τους βοηθήσουν περισσότερο από ότι η παραδοσιακή διδασκαλία. Βέβαια, αναφέρεται ότι προκειμένου να βρεθεί αυτό το αποτέλεσμα, οι ερευνητές βοήθησαν τόσο τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη χρήση των στρατηγικών της κοινωνικής εκμάθησης. Σημειώνοντας το γεγονός ότι, σε περίπτωση που οι ερευνητές δε συμμετείχαν παρέχοντας τη βοήθεια τους, το αποτέλεσμα αυτό ίσως να μην υπήρχε.

Αυτό το συμπέρασμα, συνδέεται με την εργασία της Μεταλλίδου (2003), η οποία αναφέρει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τείνει να προωθεί τις επιφανειακές στρατηγικές μάθησης και βάθους, όπως είναι η στρατηγική της επανάληψης και στρατηγική αναλογισμού στην επεξεργασία κειμένου με κύριο στόχο την απομνημόνευση. Μια στρατηγική που φαίνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ότι προτιμάται πολύ περισσότερο από τους μαθητές με καλή σχολική επίδοση (σημειώνοντας 3.30) σε σύγκριση με τους μαθητές με μη επαρκή σχολική επίδοση (παρουσιάζοντας ως αποτέλεσμα 2.89).

Βέβαια, από την άλλη πλευρά πρέπει να γίνει αναφορά στο γεγονός ότι οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση σημείωσαν 3.50 στις γνωστικές στρατηγικές, ενώ οι μαθητές με μη επαρκή σχολική επίδοση παρουσίασαν τη χαμηλότερη βαθμολογία με 2.82, καθιστώντας τη τελευταία.

Ο Chamot (1990) αναφέρει ότι οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από μη επαρκή σχολική επίδοση συνήθως δεν λαμβάνουν υπόψη την μεταβλητή των στρατηγικών, ενώ έχουν αντίληψη της ζωτικής σημασίας τους εν τέλει δεν είναι ικανοί να επιλέγουν τις σωστές στρατηγικές ή μπορεί να γνωρίζουν μόνο λίγες από αυτές. Βέβαια, σύμφωνα με τον Chamot (1996) μπορεί να μην προβληματίζονται όσον αφορά την αποδοτικότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν. Δηλαδή, ότι οι μαθητές με καλή σχολική επίδοση έχουν μεγαλύτερη γκάμα στρατηγικών που μπορούν να επιλέξουν (Šafranĵ, 2013).

Ένα εύρημα που επιβεβαιώνει την εργασία της Μεταλλίδου και Κουρή (2003), όπου φάνηκε ότι οι μαθητές της Ε' Δημοτικού με χαμηλή σχολική επίδοση δε στερούνται δηλωτικής γνώσης, αλλά έχουν έλλειψη όσον αφορά τις διαδικαστικές γνώσεις και γνώσεις συνθηκών για την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης. Ένα σημείο της παρούσας έρευνας που φαίνεται να υποστηρίζει αυτό το αποτέλεσμα, καθώς οι μεταγνωστικές δεξιότητες βαθμολογήθηκαν αρκετά υψηλά από τους μαθητές που έλαβαν μέρος.

Μια ακόμα σημαντική πηγή πληροφοριών που αναδείχθηκε μέσα από την έρευνα αποτελεί το γεγονός της κατηγοριοποίησης της απάντησης της επανόρθωσης χαμένης γνώσης, όπου οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση φαίνεται, μέσω των απαντήσεων τους, να τη κατατάσσουν τελευταία, σε σύγκριση με τους μαθητές με μη επαρκή σχολική επίδοση που φαίνεται να τη κατατάσσουν τρίτη.

Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί καθώς, σύμφωνα με τον Rubin (1987), οι κοινωνικές στρατηγικές αποτελούν τις δραστηριότητες, στις οποίες ένας μαθητής προσπαθεί να συμμετέχει με σκοπό την έκθεση του και την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων του. Η τελευταία κατηγορία αποτελεί μια έμμεση στρατηγική, με την αιτιολογία ότι δεν συνεισφέρει άμεσα στην εκμάθηση, αποθήκευση, ανάκληση και χρησιμοποίηση της γνώσης.

Σύμφωνα με την Alexίου (2006), το επαγωγικό και αναλυτικό γνωστικό ύψος υπερισχύει των υπολοίπων διότι στην καθημερινή αλληλεπίδραση, οι άνθρωποι καλούνται να προβλέψουν το νόημα τόσο κατά τη διάρκεια της κατανόησης ενός κειμένου, όσο και κατά τη διάρκεια της κατανόησης μιας συνομιλίας, καθώς και να παρατηρούν ένα περιορισμένο υλικό προκειμένου να βεβαιωθούν ότι το νόημα που προσπάθησαν να προβλέψουν ήταν το σωστό. Όσο καλύτερος είναι ένας μαθητής στη πρόβλεψη του περιορισμένου υλικού, τόσο καλύτερος θα είναι στη χρήση της γλώσσας.

Ωστόσο, αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι και οι δυο ομάδες χρησιμοποιούν το συνθετικό γνωστικό ύφος, το οποία αναφέρεται στον τρόπο επεξεργασίας της πληροφορίας, όπου προκειμένου να επεξεργαστεί ένα γνωστικό υλικό, οι μαθητές συνδυάζουν και συνθέτουν τις πληροφορίες μαζί για να δημιουργήσουν τη γνώση προκειμένου να η οποία ώστε να εξηγήσουν τα φαινόμενα μέσα από αυτή τη διαδικασία (Moslemi, 2017) .

Δηλαδή, το γεγονός ότι οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση, οι οποίοι στη παρούσα έρευνα φαίνεται ότι προτιμούν το αυθόρμητο γνωστικό ύφος, στη προσπάθεια τους να προβλέψουν το νόημα ενός κειμένου ή μιας συνομιλίας, είναι πιθανότερο να πραγματοποιήσουν περισσότερα λάθη, καθώς δε χρησιμοποιούν το χρόνο με παρόμοιο τρόπο όπως οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση, οι οποίοι φαίνεται ότι προτιμούν το ανακλαστικό γνωστικό ύφος.

Αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό με τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών που χρησιμοποιεί η εκάστοτε κατηγορία των μαθητών, με τους μαθητές να κατηγοριοποιούν τις πληροφορίες με βάση το νόημα, με ένα πιο συστηματικό τρόπο και τη σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις παλαιότερες, συνεπάγεται ότι έχουν περισσότερες πιθανότητες να ανακαλέσουν τη σωστή πληροφορία, ένας γεγονός που αποτελεί μια από τις αιτιολογίες της αξιολόγησης τους ως μαθητές με καλύτερη σχολική επίδοση.

Βέβαια, όπως έχει παρουσιαστεί τόσο από την Alexίου (2006) όσο και από την έρευνα του Saenz (2005), τα γνωστικά ύφη μπορούν να τροποποιηθούν με τη κατάλληλη διδασκαλία. Ένα γεγονός που φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καλό θα ήταν να λάβουν υπόψη τους προκειμένου να αυξηθούν τα ποσοστά της αποτελεσματικότητας των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου. Δηλαδή, η διδασκαλία προς τους μαθητές τεχνικών απομνημόνευσης και οργάνωσης των πληροφοριών κρίνεται απαραίτητη.

Ακόμα, εποικοδομητικό θα ήταν αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια ποικιλία τρόπων διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές. Ένα γεγονός που επισημάνεται από τον Woods(1995). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να βοηθήσει περισσότερο αν μπορούσε να συνδυάσει ένα πιο ολιστικό/επικοινωνιακό τρόπο διδασκαλίας σε συνδυασμό με το αναλυτικό γνωστικό ύφος ως προς το τι συμβαίνει μέσα από τη γλώσσα (Paradowski, 2009).

Έχοντας γίνει αντιληπτό το ζήτημα των μη ορθών γνωστικών στρατηγικών από μέρους των μαθητών που αξιολογήθηκαν, όσον αφορά τη σχολική τους επίδοση στην αγγλική γλώσσα, ως μη επαρκής, εποικοδομητικό θα ήταν πραγματοποιηθούν έρευνες με στόχο την ανάδειξη των στοιχείων εκείνων που θα βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές να αναπτύξουν τις γνωστικές τους στρατηγικές.

Συμπερασματικά , γίνεται φανερό το γεγονός ότι η κύρια διαφορά μεταξύ των μαθητών με χαμηλή και επαρκή σχολική επίδοση είναι η γνώση των γνωστικών στρατηγικών, όπως ο τρόπος που οργανώνουν τις πληροφορίες, με συνέπειες στην ανάκληση πληροφοριών και στο να μεταβιβαστεί η πληροφορία στη μακρόχρονη μνήμη.

Ακόμα , γίνεται φανερή η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, η οποία προωθεί τους μαθητές που βρίσκονται πιο κοντά στον τρόπο λειτουργίας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αιτιολογία βρίσκεται στο γεγονός ότι η διδασκαλία που προωθείται είναι μονόπλευρη και δε λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό τρόπο που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε μαθητής προκειμένου να φτάσει στο μαθησιακό αποτέλεσμα που έχει θέσει ως στόχο. Ένα αποτέλεσμα που μπορεί να βελτιωθεί είτε με την άμεση διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών είτε με έμμεσο τρόπο, όπως κατά τη διάρκεια συνεργατικών δραστηριοτήτων με στόχο τη προώθηση ασκήσεων επίλυσης προβλημάτων.

5.2 Γνωστικό ύφος και σχολική επίδοση

Όσον αφορά το γνωστικό ύφος των μαθητών με επαρκή σχολική επίδοση, φάνηκε ότι χρησιμοποιούν το σειριακό μοντέλο, δηλαδή οργανώνουν τις πληροφορίες είναι πιο συστηματικό τρόπο σε σύγκριση με τους μαθητές με μη επαρκή σχολική επίδοση, οι οποίοι σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία. Επιπρόσθετα, οι μαθητές με μη επαρκή σχολική επίδοση φαίνεται ότι σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία στο αναλογικό γνωστικό ύφος σε σύγκριση με τους μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση. Δηλαδή, οι τελευταίοι επεξεργάζονται περισσότερο ένα υλικό και προσπαθούν να βρουν το νόημα του.

Ωστόσο, σε αντίθεση με τους μη επαρκείς μαθητές, οι επαρκείς φαίνεται να προτιμούν το εξισωτικό γνωστικό ύφος , δηλαδή εντοπίζουν τις νέες πληροφορίες και τις συνδέουν με τις παλαιότερες, ενώ οι μη επαρκείς τις αποθηκεύουν ξεχωριστά στη μνήμη τους. Το γεγονός ότι οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση χρησιμοποιούν ως τρόπο κωδικοποίησης της πληροφορίας το νόημα, αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για να μεταφερθεί η πληροφορία από τη βραχύχρονη στη μακρόχρονη μνήμη (Sachs, 1967).

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οργανώνουν τις πληροφορίες με ένα πιο συστηματικό τρόπο και τις συνδέουν με τις παλαιότερες, αποτελεί ακόμα μια πραγματική τεχνική προκειμένου να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο η πληροφορία και να αποθηκευτεί στη μακρόχρονη μνήμη. Σύμφωνα με τον Craik & Tulving (1975) ένας από τους καλύτερους τρόπους να προσθέσει κανείς συνδέσεις είναι να επεξεργαστεί το νόημα του υλικού που κωδικοποιεί. Ένα φαινόμενο που φαίνεται να προτιμάται από τους μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση.

Αξίζει να γίνει αναφορά στο πείραμα του Bradshaw & Anderson (1982) , οι οποίοι απέδειξαν ότι οι μαθητές που επεξεργάζονταν ένα κείμενο με βάση το νόημα του, είχαν περισσότερες πιθανότητες να ανακαλέσουν περισσότερα γεγονότα από όσα είχαν παρουσιαστεί απομονωμένα. Επιπρόσθετα, από τη βιβλιογραφία φαίνεται να υποστηρίζεται το γεγονός ότι η συστηματική οργάνωση των πληροφοριών (π.χ. οργάνωση σε κατηγορίες) αποτελεί μια αποτελεσματικότερη στρατηγική όσον αφορά την ανάσυρση πληροφοριών (Bower, Clark, Winzenz, & Lesgold, 1969) .

Ακόμα, φαίνεται ότι οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση, χρησιμοποιούν περισσότερο το επαγωγικό γνωστικό ύφος, ξεκινώντας από τα γεγονότα και παραδείγματα και έπειτα τα συνδέουν με γενικότερες υποθέσεις και θεωρίες. Με αυτόν τον τρόπο, ένας μαθητής με επαγωγικό γνωστικό ύφος χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τον Woods (1995) ως ένας μαθητής που αναζητεί να βρει τα μοτίβα που συγκροτούν την γλώσσα μέσω της σύνθεσης, ανάλυσης και κατηγοριοποίησης. Συνεχώς, προσπαθεί να βρει σχήματα ώστε να κατηγοριοποιήσει τη πληροφορία (Paradowski, 2009). Με αυτόν τον τρόπο, η αυτονομία του μαθητή ενισχύεται συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης, σύμφωνα με τον Thornbury (1999) (Paradowski , 2009).

Ένα γεγονός που συνδέεται με τα αποτελέσματα στο επαγωγικό γνωστικό ύφος όπου παρουσιάστηκε ότι οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση τείνουν κατά τη διαδικασία της μάθησης να δίνουν περισσότερη σημασία στη θεωρία, στους γραμματικούς κανόνες και στο γλωσσικό σύστημα, ενώ οι μαθητές με μη επαρκή προτιμούν τη βιωματική μάθηση και τη πρακτική μάθηση μέσα από αληθινές καταστάσεις (απαγωγικό γνωστικό ύφος). Ωστόσο, αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι και οι δυο ομάδες χρησιμοποιούν το αναλυτικό γνωστικό ύφος, η οποία αναφέρεται στον τρόπο επεξεργασίας της πληροφορίας, τεμαχίζοντας δηλαδή τη πληροφορία ώστε να εξηγήσουν τα φαινόμενα μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Σύμφωνα με την Alexiou (2006), το επαγωγικό και αναλυτικό γνωστικό ύφος υπερισχύει των υπολοίπων διότι στην καθημερινή αλληλεπίδραση, οι άνθρωποι καλούνται να προβλέψουν το νόημα τόσο κατά τη διάρκεια της κατανόησης ενός κειμένου, όσο και κατά τη διάρκεια της κατανόησης μιας συνομιλίας , καθώς και να παρατηρούν ένα περιορισμένο υλικό προκειμένου να βεβαιωθούν ότι το νόημα που προσπάθησαν να προβλέψουν ήταν το σωστό. Όσο καλύτερος είναι ένας μαθητής στη πρόβλεψη του περιορισμένου υλικού, τόσο καλύτερος θα είναι στη χρήση της γλώσσας.

Βέβαια, το γεγονός ότι οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση σημείωσαν υψηλότερο βαθμό στη χρήση του αναλυτικού ύφους, ίσως να μπορούσε να συνδεθεί με τη παρουσία του παρορμητικού /ανακλαστικού γνωστικού ύφους. Δηλαδή, το γεγονός ότι οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση, οι οποίοι στη παρούσα έρευνα φαίνεται ότι προτιμούν το αυθόρμητο γνωστικό ύφος, στη προσπάθειά τους να προβλέψουν το νόημα ενός κειμένου ή μιας συνομιλίας είναι πιθανότερο να πραγματοποιήσουν περισσότερα λάθη, καθώς δε χρησιμοποιούν το χρόνο με παρόμοιο τρόπο όπως οι μαθητές με επαρκή σχολική επίδοση, οι οποίοι φαίνεται ότι προτιμούν το ανακλαστικό γνωστικό ύφος.

Αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό με τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών που χρησιμοποιεί η εκάστοτε κατηγορία των μαθητών, με τους μαθητές να κατηγοριοποιούν τις πληροφορίες με βάση το νόημα, με ένα πιο συστηματικό τρόπο και τη σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις παλαιότερες, συνεπάγεται ότι έχουν περισσότερες πιθανότητες να ανακαλέσουν τη σωστή πληροφορία, ένας γεγονός που αποτελεί μια από τις αιτιολογίες της αξιολόγησής τους ως μαθητές με καλύτερη σχολική επίδοση.

Βέβαια, όπως έχει παρουσιαστεί τόσο από την Alexiou (2006) όσο και από την έρευνα του Saenz (2005) , τα γνωστικά ύφη μπορούν να τροποποιηθούν με τη

κατάλληλη διδασκαλία. Ένα γεγονός που φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καλό θα ήταν να λάβουν υπόψη τους προκειμένου να αυξηθούν τα ποσοστά της αποτελεσματικότητας των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου. Δηλαδή, η διδασκαλία προς τους μαθητές τεχνικών απομνημόνευσης και οργάνωσης των πληροφοριών κρίνεται απαραίτητη.

5.3. Οι σχέσεις του γνωστικού ύφους με τις στρατηγικές μελέτης στη σχολική επίδοση

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον αφορά τις σχέσεις του γνωστικού ύφους και στις στρατηγικές μελέτης στην επίδοση των μαθητών στην Αγγλική γλώσσα, φαίνεται ότι επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία.

Με άλλα λόγια, παρουσιάστηκε ως αποτέλεσμα ότι υπήρχε υψηλή συσχέτιση στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση μεταξύ των μεταγνωστικών ικανοτήτων με το ανακλαστικό γνωστικό ύφος, το εξισωτικό, το ψηφιακό και το συνθετικό.

Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, παρουσίασαν συσχέτιση της μεταγνώσης, μόνο με το συνθετικό γνωστικό ύφος.

Το γεγονός ότι η μεταγνώση στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση σχετίζεται με το ανακλαστικό γνωστικό ύφος, επιβεβαιώνουν τη ερευνητική υπόθεση. Ωστόσο, το γεγονός ότι η μεταγνώση συνδέεται και με άλλα τρία γνωστικά ύφη, ίσως σηματοδοτεί τη σημασία της μεταγνώσης για την υψηλή σχολική επίδοση και όχι τόσο του γνωστικού ύφους.

Δηλαδή, μεγαλύτερη σημασία έχει αν ο μαθητής γνωρίζει πώς να διαχειριστεί τα συναισθήματα του, αν μπορεί αυτό-ρυθμιστεί και αν έχει την ικανότητα να αυτό-επιτηρεί τις ενέργειες του προκειμένου να φτάσει στο γνωστικό του στόχο, παρά το γνωστικό ύφος που επιλέγει.

Επιπλέον, γίνεται φανερό ότι το συνθετικό γνωστικό ύφος παρουσιάζεται να διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διαχείριση συναισθημάτων, τόσο τους μαθητές με υψηλή, όσο και χαμηλή σχολική επίδοση.

Όπως αναφέρθηκε, αυτό ενδέχεται να συνδέεται με το γεγονός ότι οι μαθητές με ολιστική προσέγγιση, χρησιμοποιούν το δεξί μέρος του εγκεφάλου, το οποίο χαρακτηρίζεται ως συναισθηματικό (Setareh, 2017).

Ακόμα, φαίνεται ότι οι μαθητές με επαγωγικό (ομάδα υψηλής σχολικής επίδοσης) έχουν άμεση συσχέτιση με τη προφορική έκφραση. Ένα γεγονός που αναφέρεται και από την Alexiou (2006), η οποία παρουσιάζει το επαγωγικό γνωστικό ύφος ως αποδοτικότερο μέσο για να επιτευχθεί η γλωσσική κατάκτηση.

Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση, χρησιμοποιώντας το πρακτικό γνωστικό ύφος, σημείωσαν υψηλή συσχέτιση με τη γραπτή κατανόηση. Ακόμα, το ανακλαστικό και επαγωγικό γνωστικό ύφος φαίνεται να σχετίζονται με τη γραπτή έκφραση.

Αντίθετα, όσον αφορά τη γραπτή κατανόηση και γραπτή έκφραση, οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία είχαν υψηλή συσχέτιση με το παρορμητικό γνωστικό ύφος.

Αυτό το γεγονός μπορεί να αιτιολογηθεί, καθώς με το ανακλαστικό γνωστικό ύφος οι μαθητές είναι πιθανότερο να κάνουν λιγότερα λάθη και να σκεφτούν εναλλακτικές λύσεις, καθώς λαμβάνουν λίγο χρόνο πριν αντιδράσουν, σε σύγκριση με το παρορμητικό (Leaver, 2003).

Τέλος, η παρουσία του πρακτικού γνωστικού ύφους στην υψηλή σχολική επίδοση στη γραπτή κατανόηση, μπορεί να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούν τη γνώση που μαθαίνουν και επομένως, είναι πιο εύκολο για αυτούς να την ανασύρουν (Leaver, 2003).

5.4 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις πρακτικών εφαρμογών για μελλοντικές έρευνες

Μια μελλοντική πρόταση θα μπορούσε να είναι η πραγματοποίηση έρευνας σε μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλές γνωστικές στρατηγικές, που επιλέγουν τη κοινωνική εκμάθηση ως κυρίαρχη στρατηγική, κατά πόσο η εκμάθηση της κωδικοποίησης μέσω των Lego robotics αναπτύσσουν τις γνωστικές τους στρατηγικές, και συνεπώς αν φέρει αποτελέσματα στη σχολική επίδοση της αγγλικής γλώσσας.

Η βάση της πρότασης αυτής έχει ως αρχή τη θεωρία του Noam Chomsky που περιγράφει τη σκέψη της ανθρώπινης γλώσσας ως computational (Pinker, 2000). Η χρήση των Lego robotics αποτελεί μια ομαδική συνεργατική διαδικασία, με υψηλά ποσοστά επίλυσης προβλημάτων, 67%. (Eguchi, 2013).

Τέλος, οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με τον μικρό αριθμό του δείγματος και το γεγονός ότι το δείγμα συλλέχθηκε μόνο από τη πόλη της Θεσσαλονίκης. Ένας περιορισμός, ο οποίος σε συνδυασμό με το γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες όσον αφορά το γνωστικό ύφος, στρατηγικές μάθησης και η σχέση τους στην επίδοση της Αγγλικής γλώσσας, κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών για την επιβεβαίωση της παρούσας έρευνας.

Βιβλιογραφία

Alexiou Thomai, Milton James, (2006) , What makes a good young language learner? , University of Wales Swansea ,p.603-607

Alqadi R.K. ,2015, Journal of literature ,languages and linguistics , Different Learning styles of L2 learners,vol.15

Beteleva, T. G., & Farber, D. A. (2002). Role of the frontal cortical areas in the analysis of visual stimuli at conscious and unconscious levels. *Human Physiology*, 5,511–519.

Beteleva, T. G., & Petrenko, N. E. (2005). Developmental changes in the mechanisms of image classification in young schoolchildren with different cognitive styles.*Human Physiology*, 31(1), 10–17.

Böttger, H. (2015b.)Kontinuierlicher Englischunterricht : Aspekte des übergangsfreien institutionalisierten Englischlernens bis in den Tertiärbereich.

Böttger, Heiner (2015a) Fremdsprachenkompetenzen individuell fördern. In: Jürgen Janning und Birgit Behrens (Hg.): Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen.Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 91–100.

Bower G.H., Clark M.C., Winzenc D. & Lesgold A., (1969), Hierarchical retrieval schemes in recall of categorized word lists. *Journal of verbal learning and verbal behavior* ,8, 323-343.

Bradshaw, G.L. & Anderson, J.R., (1982). Elaborative encoding as an explanation of levels of processing. *Journal of verbal learning and verbal behavior* ,21, 165- 174

Buresova Hana, 2007 , Masaryk University, Social Strategies In Foreign Language Teaching

Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazén, M., & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences* 17, 328–343.

Carson J.G., Longhini A. , 2002 , ResearchGate : Focusing on Learning Styles and Strategies: A Diary Study in an Immersion Setting

Chamot, A.U.; O'Malley, J.M. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. , σελ. 1- 45

Craik , F.I.M. & Tulving E. (1975) , Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of experimental psychology : General*, 104, 268-294

Dunlosky John , Katherine A. Rawson , Elizabeth J. Marsh , Mitchell J. Nathan , and Daniel T. Willingham , 2013 ,Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology

Ebrahim Khodadady , Nader Bagheri , Zeinab Charbgo , 2016 , Primary School Students' Cognitive Styles and Their Achievement in English as a Foreign Language

Ehrman και Leaver ,2003, Academia : Cognitive Style In the Service of Language Learning.

Efklides, 2011, Routledge, Interactions Of Metacognition With Motivation

Eguchi Amy, 2013, Journal of Automation, Mobile Robotics & Intelligent Systems VOLUME 8, N° 1,2014 : Educational Robotics for promoting 21th century skills

Eichstätt : Eichstaett Academic Press, 2015. -10 S. -(Eichstätter Schriftenreihe zur Lehrerfortbildung ; 3). Eichstätt: Eichstaett Academic Press (Eichstätter Schriftenreihe zur Lehrerfortbildung,

Farooq M. , , Cognitive Styles and Quality of Learning: A Case of Language Learners , Journal of Elementary Education Vol.25, No. 1 pp. 19-37

http://pu.edu.pk/images/journal/JEE/PDF-Files/2_v25_no1_15.pdf

Grossman Deborah , 2011 , The Birmingham University : A study of cognitive styles and strategy use by successful and unsuccessful adult learners in Switzerland
<https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/matefltesldissertations/GrossmanStylesandstrategyuseamongssuccessfulandunsuccessfullearners.pdf>

Herman A. , 1972 , The role of cognitive style in Academic performance and in teacher-student relations

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083248.pdf>

Jacobson L. & Rosenthal R. , 1965 , The Urban Review : Pygmalion in the Classroom
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF02322211>

Jelisaveta Šafranĳ* , 2013 , 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012) : Strategies of learning English as a foreign language at Faculty of Technical Sciences

Khodadady Ebrahim , 2012 , International Journal Of Linguistics , ISSN 1948-5425 , 2012 , Vol. 4. No3

Laura M. Saenz, Fuchs , Lynn S. Douglas , 2005 , Peer-Assisted Learning Strategies

for English Language Learners With Learning Disabilities

<https://vkc.mc.vanderbilt.edu/frg/wp-content/uploads/2018/02/Peer-Assisted-Learning-Strategies-for-English-Language-Learners-with-Disabilities.pdf>

Lawry, J. A., Welsh, M. C., & Jeffrey, W.E. (1983). Cognitive tempo and complex problem solving. *Child Development*, 54, 912-920.

Lee & Heinz , 2016 , English Language Learning Strategies Reported By Advanced Language Learners, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096670.pdf>

Levy et.al. , 2018 , Διαπολιτισμική ψυχολογία , εκδόσεις ΠΕΔΙΟ

Leaver L.B. & Ehrman M. , 2003, *Academia*, Cognitive styles in the service of language learning ,system 31, 393-415

Li J. ,2011 , A Study of the Relationship between Cognitive Styles and Learning Strategies
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080917.pdf>

Lu , Woodcock , Jiang ,2014 , SAGE Journals : Investigation of English Language Learning Investigation of Chinese University Students' Attributions
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244014562391>

Mahmud Murni , 2010 , ResearchGate : LANGUAGE AND GENDER IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING
https://www.researchgate.net/publication/47630437_LANGUAGE_AND_GENDER_IN_ENGLISH_LANGUAGE_TEACHING

Mansoor F. , Rezvan M. , 2014 , *Journal of Language Teaching and Research* , The Learner's Side of Foreign Language Learning: Predicting Language Learning Strategies from Language Learning Styles among Iranian Medical Students, Vol. 5, No. 6, pp. 1424-1434, November 2014

Mealor et.al. , 2016, NCBI : Different Dimensions of Cognitive Style in Typical and Atypical Cognition: New Evidence and a New Measurement Tool

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4871558/>

Mischel, H. N., & Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54,603-619.

Mohamad B. Sukariyah, Ghada Assaad , 2014 , The Effect of Attribution Retraining on the Academic Achievement of High School Students in Mathematics : science direct

Moslemi Negar & Adel Dastgoshadeh , 2017 , *How Journal Colombia: The Relationship Between Cognitive Styles and Young Adult Learners' Preferences for Written Corrective Feedback* , Vol. 24 , No2

Moore T.W. , Blake J. ,Luchini M. , 2005 , Journal of behavioral studies in business, thinking style and emotional intelligence : An empirical investigation

Nabila Ayu Nisa , 2011 , The comparative Study Between Reflectivity And Impulsivity Cognitive Style In Using Learning Strategy In Reading And Reading And Reading Comprehension
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080917.pdf>

Naiman, N.; Fröhlich, M.; Stern, H.; Todesco, A. (1978). The Good Language Learner. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education. Oxford, R.L. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House

Natsir Yuliana , Yunisrina Qismullah Yusuf, and Ahmad Daman Huri , 2016 , Conference: Proceedings of the First Reciprocal Graduate Research Symposium, At University Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim, Perak, Malaysia, Volume: 1, pp. 66-73 : The Male and Female EFL Students' Language Learning Styles

Nezhad Gholam Reza Haji Pour & Shorkpour Nasrin , 2012 , ResearchGate : The Impact Of Cognitive Style on Vocabulary Learning
https://www.researchgate.net/publication/272688601_The_Impact_of_Task_Type_and_Cognitive_Style_on_Vocabulary_Learning

Nurul Huda Wulandari Kanthi & Arum Widayati Bambang Suryo broto ,2016, Cognitive Style and Creative Quality: Influence on Academic Achievement of University Students in Indonesia
Available at :
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1978301916304806#bib12>

OECD , 2004, Learning for tomorrow's world : Firtst results from PISA 2003
<http://www.oecd.org/education/school/programmeforminternationalstudentassessments/pisa/33918006.pdf>

OECD , 2010 , PISA 2009 RESULTS : LEARNING TO LEARN, σελ. 30-35

Penuela Diana, 2018, Research Articles : Using metacognitive strategies to raise awareness of stress and intonation in EFL , p.99

Rahimi Mehrak & Maral Katar, 2011 , ResearchGate : Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language : an overview

Paradowski Michal B. , 2009, ScienceBin : Deductive Vs Inductive teaching
<https://sciencebin.wordpress.com/article/deductive-vs-inductive-teaching-2qpvzotrhy1-23/>

Pavlovic Vladan & Jovanovic Vladimir , 2014 , ResearchGate: THE USE OF TAG QUESTIONS WITH MALE AND FEMALE SPEAKERS OF ENGLISH AND SERBIAN

Rebecca L. , 2003 ,Language Learning Strategies : An overview
<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

Riding, Rayner S. ,1997 , Alex Publishing Cooperation : Cognitive Styles , σελ . 1-5

Riding R., Rayner S. 1998 , , Routledge : Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in learning and behavior

Robert J. & Sternberg , 1999 ,Thinking Styles : Cambridge University Press

Rubin, J.; Wenden, A. (1987). Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs: Prentice Hall International , σελ 23-27

Russel A. , 2010, Assessment of Strategy Inventory of Language Learning (SILL) in Students Learning a Second Language , The University of Tennessee at Chattanooga

Sachs, J.D.S. (1967) , Recognition memory for synaptic and semantic aspects of connected discourse, Perception and psychophysics, 2, 437-442

Salmani – Nodoushan Ali Mohammad , 2007 , Is Field Dependence or Independence a Predictor of EFL Reading Performance? ,TESL CANADA JOURNAL , Vol 24 , NO.2

Salvisberg JoAnn , 2005 , IATEFL ISSUES : Cognitive Style And Learning Strategies

Setareh J. , Monajemi M.B. , Gharaa M. ,2017 , Global Journal Of Health Science, Emotional memory and emotional intelligence of individuals diagnosed with anti-social personality disorder : Experimental Pretest –Posttest Design, Vol.9, No10, p.13

Sawato K. , 2005 , How Learning Strategies affect English proficiency in Japanese Students , p.239-262

Siti Khasinah ,2014 , FACTORS INFLUENCING SECOND LANGUAGE ACQUISITION
https://www.researchgate.net/publication/322708295_FACTORS_INFLUENCING_SECOND_LANGUAGE_ACQUISITION

Steven Pinker, 2002, The Language Instinct : Mentalese, p.73-78

Tolor, B. & Tolor, A. (1982). An attempted modification of impulsivity and self-esteem in kindergartners. Psychology in the Schools, 19(4), 526-531.

WONDWOSSEN DEMISSIE YAYIE , 2016 , THE ROLE OF SELF-EFFICACY AND ATTRIBUTION THEORIES IN WRITING PERFORMANCE
http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/20191/dissertation_yayie_w.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ximena Montaña J. , ResearchGate : Learning Strategies in Second Language Acquisition, 2017
https://www.researchgate.net/publication/321214935_Learning_Strategies_in_Second_Language_Acquisition

Zhiseng Wen, 2012, International Journal of Applied Linguistics : Working memory and second language learning , Vol. 22, No1

Δημητρίου Καπετανάκη & Σαπεντζή Αικατερίνη , 2016 , Πρόγραμμα ειδίκευσης στη συμβουλευτική και προσανατολισμό : Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντινοπούλου Ελένη , 2010 ,Αξιολόγηση της ικανότητας για Αυτορρύθμιση και Δράσης σε παιδιά Δ δημοτικού: Σχέσεις με την σχολική επίδοση, γνωστικές λειτουργίες και το γνωστικό ύψος, Θεσσαλονίκη

Μεταλίδου,2003 , Στρατηγικές μάθησης και οι σχέσεις τους με την επίδοση σε παιδιά δημοτικού , Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Πετρογιάννης Κ. , Γαβρηλίδου Ζ. , 2015 , ResearchGate : Strategy Inventory for Language Learning: findings of a validation study in Greece

Παράρτημα

Στρατηγικές εκμάθησης των Αγγλικών	Εκτιμώμενη εκμάθηση	M.O.	T.A.	t (1, 101)*
VAR00185	Υψηλή	3,3061	,72806	
Απομνημόνευση	Χαμηλή	2,8991	,65361	2.10
VAR00186	1,00	3,5098	,62285	
Γνωστικές	2,00	2,8211	,71063	4.48
VAR00187	1,00	3,0570	,70161	
Επανόρθωση χαμένης γνώσης	2,00	3,0000	,74224	.34
VAR00188	1,00	3,8847	,71424	
Μεταγνωστικές	2,00	3,0698	,82150	4.72
VAR00189	1,00	3,0698	,79812	
Διαχείριση συναισθημάτων	2,00	2,9861	,77228	.45
VAR00190	1,00	3,7307	1,59268	2.10
Κοινωνική- Εκμάθηση με άλλους	2,00	3,2000	,91793	

*: t(1, 101)=2.10, p<0,5, t(1, 101) > 2.10, p<0,1, *: t(1, 101)< 0,45, p>0,5,.

Γνωστικό στυλ	Εκτιμώμενη εκμάθηση	M.O.	T.A.	t (1, 101)*
VAR00191	Υψηλή	14,7534	3,48322	
Εξάρτηση πεδίου /Ανεξαρτησία πεδίου	Χαμηλή	12,7800	3,68578	2.50
VAR00192	1,00	14,9730	3,68995	
Ευαισθησία πεδίου/ μη ευαισθησία πεδίου	2,00	14,4800	3,72066	.60
VAR00193	1,00	16,3784	3,64787	
Εξισωπισμός / οξείς	2,00	12,4400	3,54824	4.70
VAR00194	1,00	15,6944	3,75533	
Σφαιρικά/Ειδικά-αναλυτικά	2,00	15,7200	3,95306	.82
VAR00195	1,00	17,2703	4,37082	
Παρορμητικά /Ανακλαστικά	2,00	12,1800	3,11207	5.30
VAR00196	1,00	14,3288	3,19746	
Συνθετικά/ Αναλυτικά	2,00	14,1000	3,27872	.37
VAR00197	1,00	17,7568	5,21276	

ΑΝΑΛΟΓΙΚΑ/ Ψυφιακά-κυριολεκτικά	2,00	17,4400	3,87384	,27
VAR00198	1,00	15,7297	4,01810	2.10
Πρακτικά/ Θεωρητικά	2,00	14,0000	3,27525	
VAR00199	1,00	18,4932	4,15372	2.15
Μη σειριακά-διασθητικά/ Σειριακά-συγκεκριμένα	2,00	16,1667	4,79734	
VAR00200	1,00	17,1096	3,96008	1.00
Επαγωγικά/Απαγωγικά	2,00	15,5833	3,85517	

*: $t(1, 101) \leq 2.1, p < 0.5, t(1, 101) \geq 2.50, p < 0.1, *: t(1, 101) \leq 1.00, p > 0.5,$

	Απομνημόνευση			Γνωστικές			Επανόρθωση χαμένης γνώσης			Μεταγνωστικές			Διαχείριση συναισθημάτων			κοινωνική εκμάθηση		
	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ
VAR00191 Εξάρτηση πεδίου /Ανεξαρτησία πεδίου	94	,065	,343	97	,119	,075	96	,85	,201	93	,116	,186	94	,307	,369	95	,105	,237
VAR00192 Ευαισθησία πεδίου/ μη ευαισθησία πεδίου	98	,200	,023	98	,048	-,090	97	,060	,121	94	,176	-,066	95	,320**	,356	96	,075	,146
VAR00193 Εξισωπισμός / οξείζεις	98	,174	,401*	98	,116	,675*	97	-,124	,475**	94	,342**	,288	95	,296*	,421*	96	-	,072
VAR00194 Σφαρικά/Ειδικά-αναλυτικά	96	,132	-,333	96	,138	-,179	95	-,128	,192	93	,196	,006	95	,192	,143	95	-	,667
VAR00195 Παρορμητικά /Ανακλαστικά	98	,218	,567**	98	,119	,190	97	,006	,140	94	,241*	,115	95	,312**	,364	96	,141	,158
VAR00196 Συνθετικά/ Αναλυτικά	97	,133	,579**	97	188	,379	96	,109	,381	94	,074	,518**	95	,233	,361	95	,045	,391
VAR00197 ΑΝΑΛΟΓΙΚΑ/	98	,252*	,139	95	,000	,360	97	-	,220	94	,319**	,130	95	,042	,365	96	,029	,367

Ψυφιακά-κυριολεκτικά																			
Πρακτικά/ Θεωρητικά	96	,046	-,052	96	,085	-,166	95	-	,142	,103	,077	,060	92	,137	,079	94	-	,090	,164
Μη σειριακά-διασθητικά/ Σειριακά-συγκεκριμένα	96	,204	373	96	,137	,228	95	-	,141	,386	,330**	,297	94	,161	,416*	94	,099	,415*	
Επαγωγικά/Απαγωγικά	96	,345**	,167	96	,222	,409*	95	0,64	,397	92	,285*	,336	93	,289*	,648**	94	,94	,548**	

	Έκφραση γραπτά			Έκφραση προφορικά			Γραπτή κατανόηση			Προφορική κατανόηση		
	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ	Σ	Υ	Χ
VAR00191 Εξάρτηση πεδίου /Ανεξαρτησία πεδίου	98	1	1	98	402**	511*	98	073	-050	96	127	352
VAR00192 Ευαισθησία πεδίου/ μη συμπαθησία πεδίου	98	402**	511*	99	1	1	99	201	078	97	405**	548**
VAR00193 Εξισωτισμός / οξείς	98	073	-050	99	201	078	99	1	1	97	333*	-332
VAR00194 Εφαίρετα/Ειδικά- αναλυτικά	96	127	352	97	405**	548*	97	333**	-332	97	1	1
VAR00195 Παρορμητικά /Ανακλαστικά	98	344**	427*	99	206*	377	99	200	413*	97	122	-114
VAR00196 Συνθετικά/ Αναλυτικά	97	512**	431*	98	390**	295	98	096	342	96	263*	094
VAR00197 ΑΝΑΛΟΓΙΚΑ/ Ψυχικά- κυριολεκτικά	96	084	014	97	176	245	97	155	182	95	282*	030
VAR00198 Πρακτικά/ Θεωρητικά	97	194	122	98	211	142	98	319**	-193	96	187	528**
VAR00199 Μη σειριακά-διασθητικά/ Σειριακά -συγκεκριμένα	97	240*	205	97	248*	405*	97	141	401	95	169	209
VAR00200 Επαγωγικά/Απαγωγικά	97	434**	275	97	438*	113	97	221	301	95	201	322

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ

Πρόκειται να πάρεις μέρος σε μία έρευνα που εστιάζει πώς μελετούν και μαθαίνουν οι μαθητές δημοτικού.

Παρακαλώ, να διαβάσεις προσεκτικά κάθε μία από τις ερωτήσεις ή προτάσεις των ερωτηματολογίων που ακολουθούν και να απαντήσεις αυτό που πραγματικά πιστεύεις εσύ και αυτό που ταιριάζει καλύτερα σε εσένα. Οι απαντήσεις σου δε θα βαθμολογηθούν (δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις), ούτε θα γίνουν γνωστές σε κανέναν άλλο εκτός από την ερευνήτρια. Επίσης, θα τηρηθεί ανωνυμία, δηλαδή δε χρειάζεται να αναφερθεί πουθενά το όνομά σου. Τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονική έρευνα.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος πτυχιακής εργασίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πληροφορίες

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Στεφάνου Γεωργία

Αναπληρώτρια καθηγήτρια Γνωστικής

Ψυχολογίας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Φοιτήτρια

Θεοδώρα Κακαρούδη

Τηλ.: 6980459002

Email: theodoraka20@hotmail.com

Σε ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σου

Κωδικός:

Δημογραφικά Στοιχεία

Σχολείο:

Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

Φύλο: Αγόρι Ηλικία:..... Τάξη:..... Τμήμα:.....

Κορίτσι

Σπουδές μητέρας (Συμπλήρωσε ή σημείωσε X στο κουτάκι που ταιριάζει)

Δημοτικό
Γυμνάσιο
Λύκειο
Πανεπιστήμιο / Τ.Ε.Ι.
Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό
Άλλο.....

Σπουδές πατέρα (Συμπλήρωσε ή σημείωσε X στο κουτάκι που ταιριάζει)

Δημοτικό
Γυμνάσιο
Λύκειο
Πανεπιστήμιο / Τ.Ε.Ι.
Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό
Άλλο.....

Επάγγελμα μητέρας:

Επάγγελμα πατέρα:

B. Τρόποι μάθησης της ξένης γλώσσας

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τους τρόπους που οι μαθητές μαθαίνουν την Αγγλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

Σε κάθε ερώτηση υπάρχει απάντηση με πέντε επιλογές (1, 2, 3, 4, 5) .

Σημείωσε την απάντηση αναφέροντας ΠΟΣΟ ΑΛΗΘΙΝΟ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΓΙΑ ΕΣΑΣ.

- 1. Ποτέ ή σχεδόν ποτέ δεν ισχύει για μένα**
- 2. Συνήθως δεν ισχύει για μένα**
- 3. Κάπως ισχύει για μένα**
- 4. Συνήθως ισχύει για μένα**
- 5. Πάντα ή σχεδόν πάντα ισχύει για μένα**

ΠΟΤΕ ή ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ σημαίνει ότι η πρόταση-δήλωση ισχύει για μένα πολύ σπάνια.

ΣΥΝΗΘΩΣ ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ σημαίνει ότι η πρόταση-δήλωση ισχύει για μένα λιγότερες από τις μισές φορές.

ΚΑΠΩΣ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ σημαίνει ότι η πρόταση-δήλωση ισχύει για μένα περίπου τις μισές φορές.

ΣΥΝΗΘΩΣ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ σημαίνει ότι η πρόταση-δήλωση ισχύει για μένα περισσότερες από τις μισές φορές.

ΠΑΝΤΑ ή ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ σημαίνει ότι η πρόταση-δήλωση ισχύει για μένα σχεδόν πάντα.

Αφού διάβασες τα παραπάνω τώρα συγκεντρώσου στα παρακάτω

Απάντησε με βάση κατά πόσο αυτό που γράφεται περιγράφει ΕΣΕΝΑ. Μην απαντήσεις με βάση πως θα έπρεπε να είσαι, ή τι κάνουν οι υπόλοιποι. Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση. Κύκλωσε σε κάθε απάντηση αυτό που σου ταιριάζει. Γράψε την απάντηση σου στο ξεχωριστό φύλλο εργασίας. Συμπλήρωσε τα προσεκτικά όσο πιο γρήγορα μπορείς. Συνήθως αυτό το τεστ διαρκεί 20-30 λεπτά για να συμπληρωθεί.

	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ δε ισχύει	Συνήθως δεν ισχύει	Κάπως ισχύει	Συνήθως ισχύει	Πάντα ή σχεδόν πάντα ισχύει
Μέρος Α					
1. Προσπαθώ να συνδυάζω αυτά που ήδη γνωρίζω με όσα καινούρια πράγματα μαθαίνω στα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
2. Χρησιμοποιώ τις καινούριες λέξεις σε μια πρόταση έτσι ώστε να μπορώ να τις θυμάμαι.	1	2	3	4	5
3. Συνδέω τον ήχο μιας καινούριας αγγλικής λέξης με την εικόνα της για να μπορώ να τη θυμάμαι.	1	2	3	4	5
4. Θυμάμαι μια καινούρια αγγλική λέξη φτιάχνοντας μια νοερή εικόνα μιας κατάστασης στην οποία η λέξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί.	1	2	3	4	5
5. Χρησιμοποιώ ρίμες για να θυμάμαι τις καινούριες αγγλικές λέξεις.	1	2	3	4	5
6. Χρησιμοποιώ καρτέλες με τις καινούριες αγγλικές λέξεις για να τις θυμάμαι.	1	2	3	4	5
7. Υποδύομαι τις αγγλικές λέξεις που μαθαίνω.	1	2	3	4	5
8. Κάνω συχνά επανάληψη των μαθημάτων των Αγγλικών.	1	2	3	4	5
9. Με βοηθάει να θυμάμαι τις καινούριες αγγλικές λέξεις, το να θυμάμαι τη θέση τους στη σελίδα, στον πίνακα ή σε μια πινακίδα στο δρόμο.	1	2	3	4	5
10. Λέω ή γράφω τις καινούριες αγγλικές λέξεις αρκετές φορές.	1	2	3	4	5
11. Προσπαθώ να μιλάω σε φυσικούς ομιλητές της Αγγλικής.	1	2	3	4	5
12. Εξασκώμαι στη χρήση των ήχων της Αγγλικής.	1	2	3	4	5

13. Χρησιμοποιώ τις αγγλικές λέξεις που γνωρίζω με διαφορετικούς τρόπους.	1	2	3	4	5
14. Ξεκινώ συζητήσεις στα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
15. Παρακολουθώ τηλεοπτικές εκπομπές στα Αγγλικά ή πηγαίνω σε αγγλόφωνες ταινίες.	1	2	3	4	5
16. Διαβάζω κείμενα στα Αγγλικά για ευχαρίστηση.	1	2	3	4	5
17. Γράφω σημειώματα, μηνύματα, γράμματα ή αναφορές στα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
18. Πρώτα διαβάζω στα γρήγορα ένα αγγλικό κείμενο και μετά το ξαναδιαβάζω προσεκτικά.	1	2	3	4	5
19. Ψάχνω για λέξεις στη γλώσσα μου που μοιάζουν με τις καινούριες λέξεις που μαθαίνω στα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
20. Προσπαθώ να βρω υποδείγματα συμπεριφοράς στα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
21. Βρίσκω τη σημασία μιας αγγλικής λέξης, χωρίζοντας την σε κομμάτια που καταλαβαίνω.	1	2	3	4	5
22. Προσπαθώ να μην μεταφράζω λέξη προς λέξη.	1	2	3	4	5
23. Κάνω περιλήψεις των πληροφοριών που ακούω ή διαβάζω στα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
Μέρος Γ					
24. Για να καταλάβω αγγλικές λέξεις που δεν γνωρίζω, κάνω υποθέσεις.	1	2	3	4	5
25. Όταν δεν μπορώ να σκεφτώ μια λέξη όταν συζητάω στα Αγγλικά, χρησιμοποιώ χειρονομίες.	1	2	3	4	5
26. Φτιάχνω καινούριες λέξεις εάν δεν ξέρω τις σωστές στα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
27. Διαβάζω στα Αγγλικά χωρίς να ψάχνω κάθε λέξη στο λεξικό.	1	2	3	4	5
28. Προσπαθώ να μαντέψω τι πρόκειται να πει στα Αγγλικά ο συνομιλητής μου.	1	2	3	4	5
29. Εάν δεν μπορώ να σκεφτώ μια αγγλική λέξη, χρησιμοποιώ μια λέξη ή φράση που σημαίνει το ίδιο πράγμα.	1	2	3	4	5
Μέρος Δ					
30. Προσπαθώ να βρίσκω όσο περισσότερους τρόπους μπορώ για να χρησιμοποιώ τα Αγγλικά μου.	1	2	3	4	5
31. Παρατηρώ τα λάθη που κάνω στα Αγγλικά και χρησιμοποιώ αυτές τις παρατηρήσεις για να	1	2	3	4	5

βελτιωθώ.					
32. Δίνω μεγάλη προσοχή όταν κάποιος μιλάει Αγγλικά.	1	2	3	4	5
33. Προσπαθώ να βρω πώς θα γίνω καλύτερος στην εκμάθηση των Αγγλικών.	1	2	3	4	5
34. Σχεδιάζω έτσι το πρόγραμμά μου, ώστε να έχω αρκετό χρόνο να μελετώ Αγγλικά/	1	2	3	4	5
35. Ψάχνω ανθρώπους με τους οποίους μπορώ να μιλάω Αγγλικά.	1	2	3	4	5
36. Ψάχνω ευκαιρίες για να διαβάζω όσο το δυνατόν περισσότερο στα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
37. Έχω ξεκάθαρους στόχους για τη βελτίωση των δεξιοτήτων μου στα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
38. Με απασχολεί πολύ η πρόοδος μου στην εκμάθηση των Αγγλικών.	1	2	3	4	5
Μέρος Ε					
39. Προσπαθώ να χαλαρώνω όταν φοβάμαι να χρησιμοποιήσω τα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
40. Ενθαρρύνω τον εαυτό μου να μιλάει Αγγλικά ακόμα κι αν φοβάμαι μήπως κάνω λάθος.	1	2	3	4	5
41. Επιβραβεύω τον εαυτό μου όταν τα πάω καλά στα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
42. Παρατηρώ αν νιώθω ένταση ή αν αισθάνομαι νευρικός όταν μελετώ ή όταν χρησιμοποιώ τα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
43. Καταγράφω τα συναισθήματά μου σε ένα ημερολόγιο γλωσσικής εκμάθησης.	1	2	3	4	5
44. Μιλάω με κάποιον άλλο για το πώς νιώθω όταν μαθαίνω Αγγλικά.	1	2	3	4	5
Μέρος ΣΤ					
45. Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι στα Αγγλικά, ζητάω από το συνομιλητή να μιλάει πιο αργά ή να το ξαναπεί.	1	2	3	4	5
46. Ζητώ από τους φυσικούς ομιλητές των Αγγλικών να με διορθώνουν όταν μιλάω.	1	2	3	4	5
47. Εξασκούμαι στα Αγγλικά με άλλους σπουδαστές.	1	2	3	4	5
48. Ζητώ βοήθεια από φυσικούς ομιλητές των Αγγλικών.	1	2	3	4	5
49. Κάνω ερωτήσεις στα Αγγλικά.	1	2	3	4	5
50. Προσπαθώ να μαθαίνω για τον πολιτισμό των φυσικών ομιλητών των Αγγλικών.	1	2	3	4	5

Γ μέρος. Τρόπος σκέψης

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σημείωσε για κάθε ζευγάρι αυτό που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Π.χ. Εάν σου αρέσει να κάνεις ποδήλατο περισσότερο από το να κολυμπάς σημείωσε σε εκείνη την πλευρά ανάλογα με το πόσο πολύ σου αρέσει. Εάν είσαι στη μέση ή σου αρέσουν και τα δύο το ίδιο σημείωσε το 5. Προσπάθησε να το αποφύγεις όσο μπορείς.

Παράδειγμα

Μου αρέσει να κάνω ποδήλατο.					Μου αρέσει να κολυμπάω.			
1	2	3	4	5X	6	7	8	9

107. Όταν δουλεύω με μια καινούρια γλώσσα μέσα σε άρθρα, ιστορίες ή προτάσεις συνήθως διαλέγω λέξεις και ιδέες χωρίς να το έχω σχεδιάσει.	107. Συνήθως δεν καταλαβαίνω πολλά πράγματα από τα κείμενα αν δεν προσέξω πάρα πολύ
---	---

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

108. Όταν επεξεργάζομαι καινούρια πράγματα με επιπλέον υποστηρικτικό υλικό, άνετα βρίσκω και χρησιμοποιώ αυτό που είναι πιο σημαντικό	108. Όταν υπάρχουν πολλές πληροφορίες μαζί με αυτό που πρέπει να μάθω είναι δύσκολο να πω τι είναι πιο σημαντικό. Πέφτουν όλα μαζί και είναι δύσκολο να βάλω σε μια σειρά.
---	--

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

109.Μου αρέσει να ψάχνω για τις ομοιότητες και όχι για τις διαφορές.					109.Μου αρέσει να ανακαλύπτω τις διαφορές και τις ανομοιότητες.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

110.Τείνω να καταλαβαίνω τη «γενική εικόνα».					110.Παρατηρώ γρήγορα τις λεπτομέρειες.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

111.Αντιδρώ γρήγορα σε ερεθίσματα.					111.Χρειάζομαι το χρόνο μου για να αντιδράσω.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

112.Καταλαβαίνω καλύτερα όταν βλέπω αυτά που μαθαίνω σαν σύνολο					112.Καταλαβαίνω καλύτερα όταν βλέπω αυτά που μαθαίνω στα συστατικά τους μέρη, μεμονωμένα				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

113.Τείνω να μαθαίνω πράγματα μέσα από μεταφορές					114.Μου αρέσει όταν οι άνθρωποι λένε αυτό που εννοούν άμεσα.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

115.Για να μάθω μου αρέσει να έρχομαι σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο.					115.Μου αρέσει να μαθαίνω μέσα από έννοιες και ιδέες				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

116.Μαθαίνω καλύτερα όταν διαμορφώνω μόνος μου την πορεία μου ακόμα κι αν αυτή είναι διαφορετική από αυτή στο βιβλίο ή στο μάθημα.	116.Μαθαίνω καλύτερα όταν υπάρχει μια ακολουθία από βήματα για να μπορώ να κάνω τα πράγματα με μια σειρά
--	--

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

117.Όταν μαθαίνω κυρίως ξεκινώ με παραδείγματα και εμπειρίες και κάνω γενικεύσεις ή κανόνες	117.Όταν μαθαίνω κυρίως ξεκινώ με γενικεύσεις και κανόνες και τα εφαρμόζω στην εμπειρία της μάθησης.
---	--

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

118.Συχνά ανακαλύπτω ότι χρησιμοποίησα καινούριες λέξεις και φράσεις χωρίς να το συνειδητοποιήσω	118.Συνήθως πρέπει να μελετήσω λεπτομερέστατα πριν μάθω καινούριες λέξεις ή φράσεις. Δεν θα περιέγραφα τον εαυτό μου σαν κάποιον που μαθαίνει μέσα από το ένστικτο
--	--

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

119.Μου αρέσει το μεμονωμένο υλικό έξω από το περιβάλλον του όπως οι γραμματικοί κανόνες.	119.Δυσκολεύομαι να δουλέψω με γραμματικούς κανόνες και γλωσσικό υλικό που είναι αποκομμένο από το περιβάλλον του
---	---

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

120.Κυρίως παρατηρώ σε τι μοιάζουν κάποια πράγματα	120. Γρήγορα παρατηρώ ακόμα και τις πιο λεπτές διαφοροποιήσεις.
--	---

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

121.Βλέπω πρώτα το δάσος και μετά τα δέντρα.	121.Βλέπω πρώτα τα δέντρα και μετά το δάσος
--	---

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

122.Δεν ξοδεύω πολύ χρόνο με το να προετοιμάζομαι για κάτι. Αντίθετα αρχίζω να δουλεύω αμέσως.	122.Πριν αρχίσω κάτι χρειάζομαι χρόνο για να προσανατολιστώ σε αυτό που πρέπει να κάνω
--	--

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

123.Συχνά δημιουργώ καινούριες λέξεις ή προτάσεις χρησιμοποιώντας γλωσσικό υλικό που ήδη ξέρω.	123.Προσπαθώ να καταλάβω το σύστημα που βρίσκεται πίσω από τις λέξεις και τις προτάσεις αναλύοντας τα στο μυαλό μου
--	---

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

124.Μου αρέσει να μαθαίνω εφαρμόζοντας γνώση και θεωρία	124.Μου αρέσει να μαθαίνω μέσα από περιγραφές και γραμματικούς κανόνες που επίσημα αντιπροσωπεύουν τη γνώση
---	---

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

125.Η πολλή έμφαση σε κάποιο πρόγραμμα σπουδών ή κάποιο εγχειρίδιο μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην πορεία της μάθησής μου	125.Οργανωμένα εγχειρίδια και σχέδια μαθήματος στ' αλήθεια με βοηθούν
---	---

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

126.Μου αρέσει να ανακαλύπτω μόνος μου τους γραμματικούς κανόνες	126.Μου αρέσει να παίρνω τους γραμματικούς κανόνες από το δάσκαλο ή από ένα βιβλίο.
--	---

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

127.Μαθαίνω καλύτερα μέσα από γλωσσικό υλικό που βρίσκεται μέσα σε ουσιώδες και πραγματικό περιβάλλον όπως μέσα σε αληθινές ιστορίες και συζητήσεις.	127.Δεν μου αρέσει να μαθαίνω μόνο μέσα από συζητήσεις, ανεπίσημη χρήση της γλώσσας ή αναγνώσματα για φυσικούς ομιλητές για τα οποία δεν είμαι προετομασμένος.
--	--

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

128.Όταν αντιμετωπίζω ένα καινούριο γλωσσικό υλικό, το επαναπροσδιορίζω έτσι ώστε να το καταλάβω με το δικό μου τρόπο.	128.Αποδέχομαι ό,τι μου παρουσιάζεται και το δέχομαι έτσι όπως είναι.
--	---

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

129. Τείνω να μην θυμάμαι μικρές διαφοροποιήσεις όπως αυτές μεταξύ συμβόλων ή λέξεων που μοιάζουν μεταξύ τους	129. Θυμάμαι εύκολα λεπτές διαφοροποιήσεις όπως αυτές μεταξύ συμβόλων ή λέξεων που μοιάζουν μεταξύ τους.
---	--

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

130.Αρχίζω με τα κύρια σημεία και προχωρώ προς τις λεπτομέρειες.	130. Ξεκινώ με τις λεπτομέρειες για να φτάσω στα κύρια σημεία
--	---

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

131.Συνήθως ενεργώ ή μιλάω χωρίς να το σκεφτώ	131.Σκέφτομαι πριν κάνω ή πω κάτι.
---	------------------------------------

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

132. Μερικές φορές ανακαλύπτω νέους τρόπους για να πω κάποια πράγματα					132. Προτιμώ να ανακαλύπτω πως οι λέξεις και οι προτάσεις τοποθετούνται μαζί.			
1	2	3	4	5	6	7	8	9

133. Με βοηθάει να ψάχνω και να βρίσκω το νόημα πίσω από τις λέξεις.					133. Προτιμώ να μαθαίνω εμφανή και ξεκάθαρα πράγματα, χωρίς κρυμμένα νοήματα.			
1	2	3	4	5	6	7	8	9

134. Μου αρέσει να μαθαίνω, αγγίζοντας, βλέποντας ή ακούγοντας.					134. Προτιμώ να μαθαίνω κυρίως μέσα από τη θεωρία.			
1	2	3	4	5	6	7	8	9

135. Δεν πειράζει αν το μαθησιακό υλικό δεν είναι πολύ καλά οργανωμένο. Θα βρω τρόπο να το χρησιμοποιήσω					135. Είναι σημαντικό για μένα να προχωρώ βήμα-βήμα μέσα σε ένα πολύ καλά οργανωμένο μαθησιακό υλικό .			
1	2	3	4	5	6	7	8	9

136. Όταν μαθαίνω, προσπαθώ να μαντεύω και μετά ψάχνω ενδείξεις που να επιβεβαιώνουν ή να διαμορφώνουν τις ιδέες μου.					136. Όταν μαθαίνω, προτιμώ να μαθαίνω ό,τι χρειάζεται άμεσα χωρίς να ψάχνω από εδώ και από εκεί.			
1	2	3	4	5	6	7	8	9